

**Kritische Analyse von Schulprogrammen und der Balanced
Scorecard am Beispiel der Steuerungssysteme für die
Volksschulen im Kanton Zürich**

**Dissertation
der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät
der Universität Zürich**

zur Erlangung der Würde einer Doktorin der
Wirtschaftswissenschaften in Betriebswirtschaftslehre

vorgelegt von

Barbara Kohlstock
von Dübendorf/Schweiz

genehmigt im Januar 2013 auf Antrag von
Prof. Dr. Dr. h.c. Margit Osterloh
Prof. Dr. Andreas Georg Scherer

Der Lehrbereich Ökonomie der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Zürich gestattet hierdurch die Drucklegung der vorliegenden Dissertation, ohne damit zu den darin ausgesprochenen Anschauungen Stellung zu nehmen.

Zürich, 23. Januar 2013

Der Vorsitzende des Doktoratsausschusses: Prof. Dr. Dieter Pfaff

Dank

Mein grosser Dank gilt all denen, die mich in den vergangenen Jahren beim Verfassen dieser Arbeit unterstützt und gefördert haben:

Bei Frau Prof. Dr. Dr. h.c. Margit Osterloh bedanke ich mich herzlich für die Möglichkeit, als externe Doktorandin an ihrem Lehrstuhl promovieren und dadurch am wirtschaftswissenschaftlichen Diskurs partizipieren zu können; Herrn Prof. Dr. Andreas Georg Scherer gebührt mein Dank für die Übernahme des Zweitgutachtens.

Aus Gründen der zugesicherten Anonymität kann ich die an der Studie beteiligten Schulen und Personen nicht namentlich erwähnen. Ohne sie gäbe es diese Arbeit jedoch nicht. Sie gewährten mir Einblicke in die schulische Steuerungspraxis, wodurch die Auseinandersetzung mit dieser Thematik im Rahmen der vorliegenden Arbeit erst möglich wurde. Dafür bin ich ihnen zu grossem Dank verpflichtet.

Andrea Peter, Bernadette Studer-Meiswinkel, Hannagret Kohlstock, Sabine Blass und Dr. Alois Kempf gilt mein Dank für die Unterstützung in allen technischen Belangen wie beispielsweise beim Arbeiten mit Endnote, bei der stringenten Umsetzung eines einheitlichen Layouts, beim Korrekturlesen oder beim Transkribieren.

Für statistische Angaben und Auskünfte zum Volksschulwesen im Kanton Zürich bedanke ich mich bei Pius Bischofberger, Peter Nussbaum und Peter Altherr von der Bildungsdirektion.

Die Transkripte hat Verena Tunger gegengelesen; für das Lektorat der Dissertation konnte ich mich auf die differenzierten Rückmeldungen von Jonna Truniger verlassen. Beiden danke ich für ihre akribische und zuverlässige Arbeit.

Sowohl in Bezug auf methodische Hinweise und fachliche Auseinandersetzungen als auch was die moralische Anteilnahme anbelangt konnte ich im gesamten Erstellungsprozess stets auf Dr. Esther Thahabi zählen. Für dieses ausserordentliche Engagement bedanke ich mich sehr.

Ich schätze mich sehr glücklich und bin dankbar dafür, dass mich viele weitere Personen in diesem Vorhaben unterstützt haben. Erwähnt seien insbesondere meine Eltern, Hannagret und Gerhard Kohlstock sowie mein Partner, Dr. Peter Schwagmeier. Mit ihnen und meinen Freundinnen und Freunden teile ich gerne die Freude über das Erreichte.

Barbara Kohlstock, im November 2012

Inhaltsverzeichnis kurz

Ausführliches Inhaltsverzeichnis	ii
Abbildungsverzeichnis	vii
Tabellenverzeichnis	viii
Abkürzungsverzeichnis	x
Zusammenfassung	xiii
Summary	xiv
1 Einleitung	1
Teil A: Steuerung aus unterschiedlichen Perspektiven	7
2 Betriebswirtschaftliche Steuerung	7
3 Steuerung der öffentlichen Verwaltung	31
4 Steuerung der einzelnen Volksschulen im Kanton Zürich	45
5 Kontextunabhängiger Zugang zu Steuerungssystemen	56
Teil B: Grundlagen der vorliegenden Untersuchung	60
6 Forschungsdesiderate, Fragestellung, A-priori-Spezifikationen und Zielsetzung	60
7 Empirisches Vorgehen	63
Teil C: Fallstudien	84
8 Einzelfallstudien	84
9 Paaranalysen	187
10 Mehrfallanalyse	200
11 Konfrontation der Ergebnisse mit Erkenntnissen zur BSC im Bildungskontext	213
12 Diskussion der Gütekriterien	249
Teil D: Fazit	252
13 Zusammenfassung der Untersuchung	252
14 Schlussfolgerungen für Theorie und Praxis	255
15 Ausblick auf alternative Konzepte zur Steuerungs problematik von Schulen	266
Literatur	272
Anhang	312

Ausführliches Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	vii
Tabellenverzeichnis	viii
Abkürzungsverzeichnis	x
Zusammenfassung	xiii
Summary	xiv
1 Einleitung	1
Teil A: Steuerung aus unterschiedlichen Perspektiven	7
2 Betriebswirtschaftliche Steuerung	7
2.1 Kapiteleinführung	7
2.2 Begriffsklärung	7
2.3 Ziel betriebswirtschaftlicher Steuerung	9
2.4 Betriebswirtschaftlicher Steuerungsprozess	10
2.5 Betriebswirtschaftliche Steuerungssysteme	13
2.6 Fokus: Balanced Scorecard	14
2.6.1 Bestandteile der Arbeit mit einer Balanced Scorecard	15
2.6.2 Erarbeitungsprozess sowie Umsetzung	20
2.6.3 Unterschiedliche Ausprägungsformen	21
2.6.4 Verbreitung in der Praxis	22
2.6.5 Balanced Scorecard in wissensintensiven Organisationen	24
2.6.6 Weiterführende Überlegungen und Fragen zur BSC im Bildungskontext	28
3 Steuerung der öffentlichen Verwaltung	31
3.1 Kapiteleinführung	31
3.2 Begriffsklärung	31
3.3 Ziel der Steuerung der öffentlichen Verwaltung	32
3.4 Steuerungsprozess der traditionellen öffentlichen Verwaltung	32
3.5 Steuerungssystem der traditionellen öffentlichen Verwaltung	33
3.6 Modernisierung: New Public Management	33
3.7 Modernisierte Bildungsverwaltung im Kanton Zürich	35
3.7.1 Einführung teilautonomer Volksschulen als Teilprojekt der wirkungsorientierten Verwaltungsführung	35
3.7.2 Die Volksschule im Kanton Zürich nach 2005	38
3.7.3 Weiterführende Überlegungen und Fragen zur Steuerung der öffentlichen Verwaltung	43
4 Steuerung der einzelnen Volksschulen im Kanton Zürich	45
4.1 Kapiteleinführung	45
4.2 Begriffsklärung	45
4.3 Ziel schulischer Steuerung	46
4.4 Schulischer Steuerungsprozess	47
4.5 Schulische Steuerungssysteme	49
4.6 Fokus: Schulprogramm	50
4.6.1 Bestandteile der Arbeit mit einem Schulprogramm	50
4.6.2 Erarbeitungsprozess sowie Umsetzung	52
4.6.3 Unterschiedliche Ausprägungsformen	53
4.6.4 Erfahrungen mit der Schulprogrammarbeit	54
4.6.5 Weiterführende Überlegungen und Fragen zur schulischen Steuerung	55

5	Kontextunabhängiger Zugang zu Steuerungssystemen	56
5.1	Kapiteleinführung	56
5.2	Charakterisierung von Steuerungssystemen	56
5.3	Fokus: BSC und Schulprogrammarbeit	58
5.4	Weiterführende Überlegungen und Fragen	58
Teil B: Grundlagen der vorliegenden Untersuchung		60
6	Forschungsdesiderate, Fragestellung, A-priori- Spezifikationen und Zielsetzung	60
6.1	Kapiteleinführung	60
6.2	Forschungsdesiderate	60
6.3	Forschungsleitende Fragestellung	61
6.4	A-priori-Spezifikationen	61
6.5	Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit	62
7	Empirisches Vorgehen	63
7.1	Kapiteleinführung	63
7.2	Eingrenzung des Forschungsvorhabens	63
7.3	Art der Forschung	64
7.4	Design der Fallstudie	67
7.4.1	Fälle als Gegenstände der Studie, Kontext und Analyseeinheit	69
7.4.2	Fallauswahl	71
7.4.3	Datenerhebung	73
7.4.4	Datenaufbereitung	77
7.4.5	Datenauswertung	78
7.4.6	Datenanalyse	79
7.4.7	Konfrontation der Ergebnisse mit Erkenntnissen zur BSC im Bildungskontext	81
7.5	Gütekriterien der empirischen Untersuchung	81
Teil C: Fallstudien		84
8	Einzelfallstudien	84
8.1	Kapiteleinführung	84
8.2	Einzelfall Schule A	85
8.2.1	Allgemeine Angaben	85
8.2.2	Steuerungsprozess der Schule A	89
8.2.3	Dokumente im Steuerungsprozess	91
8.2.4	Auswertung der Schulprogrammarbeit	93
8.2.5	Zusammenfassung Einzelfall A	100
8.2.6	Diskussion der APS für den Einzelfall A	102
8.3	Einzelfall Schule B	104
8.3.1	Allgemeine Angaben	104
8.3.2	Steuerungsprozess der Schule B	108
8.3.3	Dokumente im Steuerungsprozess	110
8.3.4	Auswertung der Schulprogrammarbeit	112
8.3.5	Zusammenfassung Einzelfall B	122
8.3.6	Diskussion der APS für den Einzelfall B	124
8.4	Einzelfall Schule C	126
8.4.1	Allgemeine Angaben	126
8.4.2	Steuerungsprozess	130

8.4.3	Dokumente im Steuerungsprozess	132
8.4.4	Auswertung der Schulprogrammarbeit	135
8.4.5	Zusammenfassung Einzelfall C	144
8.4.6	Diskussion der APS für den Einzelfall C	146
8.5	Einzelfall Schule D	149
8.5.1	Allgemeine Angaben	149
8.5.2	Steuerungsprozess	152
8.5.3	Dokumente im Steuerungsprozess	154
8.5.4	Auswertung der Schulprogrammarbeit	156
8.5.5	Zusammenfassung Einzelfall D	163
8.5.6	Diskussion der APS für den Einzelfall D	164
8.6	Einzelfall Schule E	167
8.6.1	Allgemeine Angaben	167
8.6.2	Steuerungsprozess	170
8.6.3	Dokumente im Steuerungsprozess	172
8.6.4	Auswertung der Schulprogrammarbeit	174
8.6.5	Zusammenfassung Einzelfall E	182
8.6.6	Diskussion der APS für den Einzelfall E	184
8.7	Zwischenfazit	186
9	Paaranalysen	187
9.1	Kapiteleinführung	187
9.2	Paaranalyse B – C	187
9.2.1	Vergleich der Einzelfälle B und C	187
9.2.2	Vergleich und Diskussion der APS der Einzelfälle B und C	193
9.3	Paaranalyse D – E	193
9.3.1	Vergleich der Einzelfälle D und E	193
9.3.2	Vergleich und Diskussion der APS der Einzelfälle D und E	198
9.4	Paaranalyse BC – DE	198
9.5	Zwischenfazit	199
10	Mehrfallanalyse	200
10.1	Kapiteleinführung	200
10.2	Vergleich aller Einzelfallstudien	200
10.3	Vergleich der Diskussionsergebnisse aller Einzelfallstudien	210
10.4	Zwischenfazit	211
11	Konfrontation der Ergebnisse mit Erkenntnissen zur BSC im Bildungskontext	213
11.1	Kapiteleinführung	213
11.2	Publikationen zur BSC im Bildungskontext	213
11.2.1	Strukturierte Auswertung	213
11.2.2	Zusammenfassung	228
11.2.3	Diskussion der APS bezüglich der BSC im Bildungskontext	229
11.3	Beitrag der BSC im Bildungskontext zur schulischen Steuerung	232
11.3.1	Vergleich der fünf Fälle mit der Literatur zur BSC im Bildungskontext	232
11.3.2	Vergleich der Diskussionen zu den APS	246
11.4	Zwischenfazit	248
12	Diskussion der Gütekriterien	249
12.1	Kapiteleinführung	249
12.2	Angemessenheit des Forschungsvorhabens	249

12.3	Relevanz.....	249
12.4	Intersubjektive Nachvollziehbarkeit	250
12.5	Limitationen	251
Teil D: Fazit		252
13	Zusammenfassung der Untersuchung.....	252
13.1	Kapiteleinführung	252
13.2	Schulische Steuerung anhand der Schulprogrammarbeit an Volksschulen im Kanton Zürich	252
13.3	Beitrag der Balanced Scorecard zur Steuerung von Schulen im Kanton Zürich	254
14	Schlussfolgerungen für Theorie und Praxis	255
14.1	Kapiteleinführung	255
14.2	Beiträge zur Theoriebildung	256
14.2.1	Geringe Bedeutung formeller Elemente, Ergebnisorientierung fraglich	256
14.2.2	Unterschätzter Einfluss auf informelle Aspekte der Steuerung	259
14.2.3	Konsequenzen	259
14.3	Handlungs- und Gestaltungsempfehlungen für die Steuerung der Volksschulen im Kanton Zürich	262
14.3.1	Inputorientierung.....	262
14.3.2	Prozessorientierung	263
14.3.3	Ergebnisorientierung	264
14.3.4	Formelle und informelle Mechanismen und Elemente	265
15	Ausblick auf alternative Konzepte zur Steuerungs problematik von Schulen	266
15.1	Kapiteleinführung	266
15.2	Steuerung vor dem Hintergrund begrenzter Rationalität	266
15.3	Leistungsspezifische Steuerung	268
15.4	Weiterführende Überlegungen und Fragen für die Steuerung von Volksschulen im Kanton Zürich	270
Literatur		272
Anhang		312
Anhang 1:	Beiträge zur BSC im Bildungskontext allgemein	313
Anhang 2:	Arbeitsvorlage Schulprogramm	320
Anhang 3:	Fallauswahl und berücksichtigte Kontextfaktoren.....	322
Anhang 4:	Interviewleitfaden	323
Anhang 5:	Transkriptionsregeln	327
Anhang 6:	Kategoriensystem Datenauswertung	328
Anhang 7:	Leitbild aller Schulen der Gemeinde A.....	330
Anhang 8:	Auszug aus dem Schulprogramm der Schule A.....	333
Anhang 9:	Auszug aus dem Jahresplan der Schule A	337
Anhang 10:	Beispiel Projektbeschreibung der Schule A.....	340
Anhang 11:	Protokoll der Schulkonferenz der Schule A.....	341
Anhang 12:	Leitbild der Schule B	346
Anhang 13:	Legislaturprogramm der Schule B 2010-2014 (Auszüge)	348
Anhang 14:	Schulprogramm der Schule B	356
Anhang 15:	Jahresziele der Schule B für das Schuljahr 2010/2011	358
Anhang 16:	Beschrieb mehrjähriges Projekt der Primaschule B.....	359

Anhang 17: Auszug Jahresbericht der Schule B.....	361
Anhang 18: Zwischenauswertung Schulprogramm 2007/2011 der Schule B	364
Anhang 19: Leitbild der Schule C	367
Anhang 20: Schulprogramm der Schule C	368
Anhang 21: Auszug aus dem Jahresplan der Schule C.....	372
Anhang 22: Zwei Beschriebe der Projekt-/Arbeitsgruppen der Schule C.....	374
Anhang 23: Evaluationsprotokoll Stufensitzung Unterstufe der Schule C.....	376
Anhang 24: Leitbild der Schule D (externe Version).....	378
Anhang 25: Leitbild der Schule D (interne Version).....	379
Anhang 26: Schulprogramm der Schule D	382
Anhang 27: Jahresplan der Schule D 2010/11	388
Anhang 28: Beispiel eines Projektbeschriebs der Schule D	392
Anhang 29: Semesterbericht der Schulleitung D.....	393
Anhang 30: Quartalsbericht der Schulleitung D.....	396
Anhang 31: Legislaturziele der Schulpflege E 2010-2014.....	399
Anhang 32: Auszug aus dem bisherigen Schulprogramm und Leitbild der Schule E.....	400
Anhang 33: Auszug aus dem Entwurf des neuen Schulprogramms der Schule E 2011-2014	405
Anhang 34: Jahresplan der Schule E	411
Anhang 35: Berichte der Arbeitsgruppen der Schule E.....	412
Anhang 36: Protokoll des Evaluations- und Entwicklungstags der Schule E	414
Anhang 37: Bericht der [vorherigen] Schulleitung der Schule E	416

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Gliederung der Arbeit.....	6
Abbildung 2:	Zusammenhang zwischen Autonomie- und Absprachekosten.....	9
Abbildung 3:	Steuerungsfunktionen im Verlauf des Problemlösungsprozesses.....	11
Abbildung 4:	Die vier Perspektiven der BSC.....	16
Abbildung 5:	Ursache-Wirkungs-Kette.....	18
Abbildung 6:	Darstellung einer strategischen Landkarte für ein Unternehmen in der Druckereibranche	19
Abbildung 7:	Gliederung der Volksschule sowie der anschliessenden Schulen auf der Sekundarstufe II im Kanton Zürich.....	39
Abbildung 8:	Bildungspolitischer Kontext der Schule im Kanton Zürich	41
Abbildung 9:	Focus of Researcher and System.....	66
Abbildung 10:	Darstellung der vier Grundtypen von Fallstudien	70
Abbildung 11:	Performance Management System Framework	74
Abbildung 12:	Abfolge der Datenanalyse	80
Abbildung 13:	Organigramm der Primarschule in A	86
Abbildung 14:	Organigramm der untersuchten Schule A	88
Abbildung 15:	Organigramm der Primarschule in B	106
Abbildung 16:	Organigramm der untersuchten Schule B	107
Abbildung 17:	Organigramm der Primarschule in C	128
Abbildung 18:	Organigramm der untersuchten Schule C	129
Abbildung 19:	Organigramm der Primarschule in D	150
Abbildung 20:	Organigramm der untersuchten Schule D	151
Abbildung 21:	Organigramm der Primarschule in E.....	168
Abbildung 22:	Organigramm der untersuchten Schule E.....	169
Abbildung 23:	Umfassender Steuerungsansatz für Schulen	261
Abbildung 24:	Steuerungsformen in Abhängigkeit von Kenntnissen zum Output und zu den Ursache-Wirkungs-Ketten	268

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Entscheidungsmatrix für verschiedene Forschungsarten	64
Tabelle 2:	Elemente des Frameworks zur Erfassung des Steuerungssystems im schulischen Kontext im Kanton Zürich	76
Tabelle 3:	Kommentierte Ziele der ersten drei Schwerpunkte im Schulprogramm der Schule A	95
Tabelle 4:	Kommentierte Indikatoren/Evaluation im ersten Schwerpunkt des Schulprogramms der Schule A	96
Tabelle 5:	Dokumente der Schule A und ihre Bezüge	99
Tabelle 6:	Zusammenfassung Einzelfall A	101
Tabelle 7:	Formelle Elemente im Steuerungsprozess der Schule A	102
Tabelle 8:	Ausgestaltung formeller Mechanismen im Schulprogramm der Schule A	103
Tabelle 9:	Jahresziele 2010/2011 der Schule B	114
Tabelle 10:	Kommentar zu den Indikatoren in den Jahreszielen der Schule B	116
Tabelle 11:	Dokumente der Schule B und ihre Bezüge	119
Tabelle 12:	Zusammenfassung Einzelfall B	123
Tabelle 13:	Formelle Elemente im Steuerungsprozess der Schule B	124
Tabelle 14:	Ausgestaltung formeller Mechanismen im Schulprogramm der Schule B	125
Tabelle 15:	Kommentierte Zielsetzungen aus dem Schulprogramm der Schule C	138
Tabelle 16:	Indikatoren im Schulprogramm der Schule C	140
Tabelle 17:	Dokumente der Schule C und ihre Bezüge	142
Tabelle 18:	Zusammenfassung Einzelfall C	146
Tabelle 19:	Formelle Elemente im Steuerungsprozess der Schule C	146
Tabelle 20:	Ausgestaltung formeller Mechanismen im Schulprogramm der Schule C	148
Tabelle 21:	Kommentierte Zielsetzungen aus dem Schulprogramm der Schule D	159
Tabelle 22:	Dokumente der Schule C und ihre Bezüge	162
Tabelle 23:	Zusammenfassung Einzelfall D	164
Tabelle 24:	Formelle Elemente im Steuerungsprozess der Schule D	165
Tabelle 25:	Ausgestaltung formeller Mechanismen im Schulprogramm der Schule D	166
Tabelle 26:	Kommentierte Zielsetzungen aus dem Schulprogramm der Schule E	176
Tabelle 27:	Angaben zur Überprüfung im Schulprogramm der Schule E	178
Tabelle 28:	Dokumente der Schule E und ihre Bezüge	181
Tabelle 29:	Zusammenfassung Einzelfall E	184
Tabelle 30:	Formelle Elemente im Steuerungsprozess der Schule E	184
Tabelle 31:	Ausgestaltung formeller Mechanismen im Entwurf des neuen Schulprogramms der Schule E	185
Tabelle 32:	Gegenüberstellung der beiden Einzelfälle B und C	190
Tabelle 33:	Gegenüberstellung Erkenntnisse der Schulen B und C zu APS 1-3	193
Tabelle 34:	Gegenüberstellung der beiden Einzelfälle D und E	195
Tabelle 35:	Gegenüberstellung Erkenntnisse der Schulen D und E zu APS 1-3	198
Tabelle 36:	Gegenüberstellung der Erkenntnisse zu den APS 1-3 aus den Paaranalysen BC und DE	198
Tabelle 37:	Übersicht Mehrfallanalyse	206
Tabelle 38:	Gegenüberstellung der Diskussionsergebnisse aller Einzelfälle zu den APS 1-3	210
Tabelle 39:	Kommentierte Zielsetzungen für wissensintensive Organisationen im Bildungskontext	220

Tabelle 40:	Zusammenfassung BSC im Bildungskontext.....	229
Tabelle 41:	Dokumente im Steuerungsprozess mit einer BSC im Bildungskontext.....	230
Tabelle 42:	Hinweise zur Ausgestaltung formeller Mechanismen in den Beiträgen zur BSC im Bildungskontext.....	231
Tabelle 43:	Vergleich der einzelnen Fälle mit der Literatur zur BSC im Bildungskontext.....	241
Tabelle 44:	Vergleich der Diskussionen der APS aus den verschiedenen Fällen sowie aus der Literaturanalyse zur BSC im Bildungsbereich	247

Abkürzungsverzeichnis

Die Mehrheit der hier aufgezählten Abkürzungen befindet sich in den im Anhang angefügten Dokumenten der unterschiedlichen Schulen. Für gleiche Begriffe werden darin teilweise verschiedene Abkürzungen verwendet, die hier alle ausgewiesen werden.

ADL <i>auch</i> adL	Altersdurchmisches Lernen
AG	Arbeitsgruppe
APS	A-priori-Spezifikation
B	Biblische Geschichte
BSC	Balanced Scorecard
CADRE	Collectif d'analyse du travail réel des Directions Romandes d'Etablissements scolaires et sociaux
D	Deutsch
DAG	Dienstaltersgeschenk
DAX	Deutscher Aktienindex
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
E	Eltern
E-Abend	Elternabend
Econlit	American Economic Association's electronic bibliography (englischsprachige Literatur- datenbank)
ELF	Erweiterte Lernformen
ELK	Elementarlehrerkonferenz
EMW	Elternmitwirkung
ER	Elternrat
EVA	Economic Value Added <i>auch</i> Evaluation
EVE	Evaluations- und Entwicklungstag
Exk.	Exkursion
FB	Fortbildung
FIS	Fachinformationssystem (mehrsprachige Literaturdatenbank)
FSB	Fachstelle für Schulbeurteilung
GL	Geschäftsleitung
GSP	Gemeindeschulpflege
GST	Grundstufe
GstKoogr	Grundstufenkoordinationsgruppe
GstLP	Grundstufenlehrperson
HA	Hausaufgaben
HaD	Hausdienst
HK	Hauskonvent
HPS	Heilpädagogische Schule bzw. Schulung

ICF	Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit der Weltgesundheitsorganisation (WHO)
IF	Integrative Förderung
ISF	Integrative Stütz- und Fördermassnahmen auch integrative Schulungsformen
IQES	Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen
IWB	Intensivweiterbildung
KDV	Klassendelegierten-Versammlung
KdW	Kalenderwoche
KG <i>auch</i> Kiga	Kindergarten
KI	Klasse
Klala	Klassenlager
KL-LP	Klassen-Lehrperson (Lehrperson mit Klassenverantwortung)
L	Lektion
L Zimmer	Lehrerzimmer
LK	Lehrerkonferenz
LP	Lehrperson
M	Mathematik
MA	Mitarbeitende/r
MAB	Mitarbeitendenbeurteilung
MAG	Mitarbeitendengespräch
MAXQDA	Programm für die Qualitative Datenanalyse
MBA	Master of Business Administration
Miti	Mittelstufe
MKA	Mehrklassenabteilung
MST <i>auch</i> MSt <i>oder</i> MS	Mittelstufe
M/U <i>auch</i> MU	Mensch und Umwelt
MZR	Mehrzweckraum
NCLB	No Child Left Behind
NPM	New Public Management
nVSG	Neues Volksschulgesetz
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PAG	Projektgruppen, Arbeitsgruppen
PDCA	Plan, Do, Check, Act
PDSA	Plan, Do, Study, Act
PEAK	Planung, Entscheidung, Ausführung, Kontrolle
PFADE	Programm zur Förderung Alternativer Denkstrategien
PISA	Programme for International Student Assessment
PS	Primarschule

PST	Primarschulstufe
Q-Gruppen <i>auch</i> Q-Team	Qualitätsgruppen, Qualitätsteam
QUIMS	Qualität in multikulturellen Schulen
Sch	Schülerin/Schüler
SchiLW	Schulinterne Lehrerweiterbildung
SE	Schuleinheit <i>auch</i> Schulentwicklung
SHP <i>auch</i> SLHPS	Schulische Heilpädagogin, Schulischer Heilpädagoge
SIG	Schweizerisches Institut für Gewaltprävention
SJ	Schuljahr
SJW	Schweizerisches Jugendschriftenwerk
SK	Schulkonferenz
SL	Schulleitung
SMART	Spezifisch, mess- und überprüfbar, akzeptiert und attraktiv, realistisch und terminiert
SMW	Schülerinnen- und Schülermitwirkung
SOFT	Satisfaction, Opportunities, Faults, Threats
SP	Schulpflege
Spart.	Schüler/innenpartizipation
SPI	Swiss Performance Index
SPS	Schulpflegsitzungen
SR	Schulrat
SS	Stufensitzung
SSG	Schulisches Standortgespräch
SuS	Schülerinnen und Schüler
SV	Schulverwaltung
TaV	Teilautonome Volksschule
TT	Teamteaching
UST <i>auch</i> USt <i>oder</i> US	Unterstufe
VSG	Volksschulgesetz
VSV	Volksschulverordnung
V <i>vereinzelt auch</i> VV	Vollversammlung
VZÄ	Vollzeitäquivalent
VZE	Vollzeiteinheiten
WB	Weiterbildung
wif!	Wirkungsorientierte Verwaltungsführung
Wiso	Datenbank für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (deutsch- und englischsprachige Literaturdatenbank)
WK	Wiederholungskurs
WL	Wochenlektion
ZKM	Zürcher Kantonale Mittelstufenkonferenz

Zusammenfassung

Im Kanton Zürich (Schweiz) werden seit dem Schuljahr 2008/2009 alle Schulen geleitet. Die neu eingeführten Schulleitungen sind in Absprache mit dem Lehrkollegium sowie mit der lokalen Schulbehörde (Schulpflege) für die Steuerung ihrer Schulen zuständig, deren Grundlage das Volksschulgesetz von 2005 bildet. Dieses beruht auf einem Entwicklungsprozess, der im Zusammenhang mit den Bestrebungen rund um New Public Management steht. Die vielfältigen Herausforderungen der neuen schulischen Steuerung verdichten sich in der sogenannten Schulprogrammarbeit: Jede Schulleitung hat gemeinsam mit dem Lehrkollegium ein Schulprogramm auszuarbeiten. Darin sollen die pädagogischen Schwerpunkte definiert, Entwicklungsziele formuliert, die geplante Umsetzung aufgezeigt und Angaben zum diesbezüglichen Evaluationsprozess gemacht werden. Genehmigt wird das Programm abschliessend von der Schulpflege.

Mittels einer explorativen, qualitativen Mehrfallstudie werden in der vorliegenden Arbeit erstmals die Schulprogrammarbeit sowie die damit verbundene schulische Steuerung von fünf Schulen aus dem Kanton Zürich dokumentiert und ausgewertet. Dabei zeigt sich ein grosser Gestaltungsspielraum bezüglich der inhaltlichen Ausprägungen der Schulprogramme und der damit einhergehenden Steuerung. Die Schulen bekunden Mühe mit der Formulierung aussagekräftiger Ziele, der Wahl geeigneter Indikatoren, der zielgerichteten Umsetzung und der adäquaten Überprüfung, weshalb sich die ergebnisorientierte, von formellen Elementen dominierte Schulprogrammarbeit als problembehaftetes Steuerungsinstrument für die schulische Leistungssteuerung erweist. Gleichwohl gelingt es der Schulprogrammarbeit trotz aller Mängel, den Steuerungsprozess zumindest zu strukturieren und zu unterstützen.

Aus wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive werden diese Erkenntnisse hinsichtlich eines möglichen Beitrags der Balanced Scorecard (BSC) zur schulischen Steuerung geprüft. Die BSC kann sowohl strukturell als auch hinsichtlich ihrer Vorgehensweisen mit der Schulprogrammarbeit verglichen werden und wird überdies von verschiedenen Autorinnen und Autoren für den schulischen Einsatz empfohlen. Eine direkte Gegenüberstellung der beiden Ansätze zeigt jedoch, dass die BSC keine weiterführenden Einsichten zur Steuerung von Schulen im Kanton Zürich zu liefern vermag.

Basierend auf den Erkenntnissen zur Schulprogrammarbeit sowie zum aktuellen Forschungsstand der BSC wird für Schulen schliesslich ein umfassenderer, nicht rein ergebnisorientierter Steuerungsansatz gefordert, der in Ergänzung zu formellen Mechanismen auch informelle Elemente zu berücksichtigen hätte.

Summary

In the Swiss Canton of Zurich, public schools have been run by principals only since 2008/2009. This newly established function encompasses the management of the individual schools in close collaboration with their teachers and the local school board (German: *Schulpflege*). This development in the state elementary education system is rooted in reforms in the wake of New Public Management which eventually led to a new legislation in 2005. Since then, public school management is based on a so-called school programme which is to be worked out by the principal together with the teaching staff, and to be authorised by the local school board. Each school programme sets out the pedagogical emphasis, strategic goals as well as aspects of implementation, and illustrates the related evaluation process.

Based on an explorative, qualitative multi-case study in five schools of the Canton of Zurich, school management and the respective school programmes are documented and analysed for the first time ever. The study reveals a wide range of formats and content-related aspects in the individual school programmes and the resulting management processes. Schools have difficulties formulating appropriate goals, finding corresponding indicators, managing implementation and defining adequate evaluation processes. It is for these reasons that a goal-oriented approach mainly based on formal elements, such as the school programme, is considered to be problematic in the context of educational governance. In spite of these deficiencies, school programmes still seem to help structure and support the management process.

From an economic perspective, these findings are contrasted with studies on the Balanced Scorecard (BSC). As they both share their structure, methods and procedures, the use of school programmes is comparable to the implementation of a BSC. Moreover, many authors explicitly recommend the use of the BSC in the educational context. However, the study yielded no further evidence for suchlike recommendations.

All things considered, the findings with respect to the implementation of school programmes in the Canton of Zurich and to the realization of Balanced Scorecards in educational contexts call for a holistic approach to educational governance which is not only goal-oriented but focuses on the complete management process and considers informal elements in addition to formal mechanisms.

1 Einleitung

Im Kanton Zürich sind erst seit dem Schuljahr 2008/2009 Schulleitungen eingeführt. Vorher gab es an den Schulen den sogenannten Hausvorstand, eine Funktion, der lediglich koordinative Aufgaben im Sinne eines Primus inter Pares zukamen. Die neu gesetzlich vorgeschriebenen Schulleitungen sind in Zusammenarbeit einerseits mit dem Lehrkollegium und andererseits mit der lokalen Schulbehörde (Schulpflege) für die Steuerung der Schulen zuständig. Grundlage dieser neuen Steuerung ist das Volksschulgesetz von 2005, das das über hundertjährige Gesetz von 1899 ersetzt. Der Entwicklungsprozess, der zu diesen Änderungen führte, steht im Zusammenhang mit den Bestrebungen rund um New Public Management (NPM), womit die Modernisierung der öffentlichen Verwaltung angestrebt wurde. NPM brachte die Idee der Dezentralisierung mit sich, die Orientierung an Ergebnissen, Leistungen und Wirkungen. Wettbewerbselemente wurden eingeführt und es galt, Kundenbedürfnisse im Leistungsprozess stärker zu berücksichtigen. NPM wurde an den Schulen im Kanton Zürich im Rahmen des Projekts „Teilautonome Volksschulen“ (TaV) schon ab 1997 an einzelnen Schulen umgesetzt, Schulleitende wurden im Sinne eines Schulversuchs eingeführt. Seit 2008 haben Schulen, basierend auf der neuen gesetzlichen Grundlage von 2005, geleitet zu sein.

Das neue Volksschulgesetz sieht vor, dass die vielfältigen Herausforderungen der schulischen Steuerung im Rahmen der sogenannten Schulprogrammarbeit zusammengeführt werden. Auf diesem gesetzlichen Auftrag beruhend muss jede Schulleitung gemeinsam mit dem Lehrkollegium ein entsprechendes Schulprogramm ausarbeiten. Darin sollen die pädagogischen Schwerpunkte definiert, Entwicklungsziele formuliert, die geplante Umsetzung aufgezeigt und Angaben zum Evaluationsprozess gemacht werden. Genehmigt wird das Programm abschliessend von der lokalen Schulpflege. Allerdings zeigen sich innerhalb des deutschen Sprachraums erhebliche Probleme bezüglich der inhaltlichen Ausgestaltung von Schulprogrammen und der damit verbundenen Arbeitsprozesse. Die bisherigen Erfahrungen aus Deutschland machen deutlich, dass Schulleitende im Zusammenhang mit der Schulprogrammarbeit grosse Schwierigkeiten hinsichtlich der Entwicklung und Implementierung haben. Wesentliche Ziele der neuen schulischen Steuerung scheinen daher noch nicht erreicht zu sein.

Für den Kanton Zürich liegen bislang keinerlei Arbeiten vor, die die Schulprogrammarbeit und damit verbunden die schulische Steuerung durch Schulleitende dokumentieren und auswerten. Vor dem Hintergrund der erwähnten Erfahrungen aus Deutschland und der Tatsache, dass entsprechende

Untersuchungen für die schulische Steuerungspraxis an Schulen im Kanton Zürich fehlen, stellen sich vor allem die folgenden Fragen: Welche Steuerungspraxis hat sich in den Schulen im Kanton Zürich seit Beginn der Einführung 1997 etabliert? Wie wird die neue Form der Leistungssteuerung implementiert? Welche Rolle kommt der Arbeit mit dem Schulprogramm zu, gibt es Optimierungspotenzial?

Diese Fragen werden in der vorliegenden Arbeit aus einer wirtschaftswissenschaftlichen Perspektive aufgegriffen. Zu diesem Zweck wird Steuerung in betriebswirtschaftlichem Verständnis mit den entsprechenden Begrifflichkeiten dargestellt und die wesentlichen Merkmale und Systeme dieses Zugangs werden erläutert. Als das derzeit bekannteste Steuerungssystem gilt die Balanced Scorecard (BSC) von Kaplan und Norton (1992); sie wird ausführlich vorgestellt. Die BSC wird in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht nur aufgrund ihres Bekanntheitsgrades thematisiert. Dieses Steuerungssystem wird auch in verschiedenen Lehrmitteln zur Ausbildung von Schulleitenden als prüfenswerter Beitrag zur schulischen Steuerung propagiert. Dabei sind der strukturelle Aufbau sowie die Arbeitsweisen bei der Schulprogrammarbeit und bei der BSC vergleichbar: Beide Ansätze gehen von einer grundsätzlichen Ergebnisorientierung aus, in der zunächst eine Zielklärung, unter anderem anhand von Indikatoren, vorgesehen ist, bevor entsprechende Vorhaben geplant und umgesetzt und mittels Rückkoppelungen Hinweise für die weitere Entwicklung generiert werden. Ergänzend dazu sind im Rahmen einer BSC die Verknüpfung der Ziele und damit verbunden das Bilden von Ursache-Wirkungs-Ketten hin zu strategischen Landkarten ein wesentliches Merkmal. Der Ansatz der BSC wurde seit seiner Einführung mittlerweile mehrfach auch für wissensintensive Organisationen adaptiert. Für Bildungseinrichtungen liegen konzeptionelle Arbeiten sowie erste Erfahrungsberichte vor, allerdings beziehen sich diese mit nur wenigen Ausnahmen auf die sekundäre und tertiäre Bildungsstufe, nicht auf die primäre Schulstufe. Häufig sind die beschriebenen Bildungsorganisationen zudem private Einrichtungen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Nur wenige Beiträge fokussieren auf öffentliche Schulen. Für den Kanton Zürich sind weder konzeptionelle Überlegungen noch konkrete Implementierungen einer BSC bekannt. Auf der Auswertung der bestehenden Literatur basierend soll daher in der vorliegenden Arbeit geklärt werden, welchen Beitrag die BSC zur Steuerung von Schulen im Kanton Zürich leisten könnte. Welche Verbesserungsmöglichkeit würde die BSC im Rahmen der schulischen Steuerung bieten? Könnte die Steuerung von Schulen durch Schulleitende mit dem Erarbeiten einer BSC wesentlich besser unterstützt werden als im Rahmen der Schulprogrammarbeit?

Über den schulspezifischen Fokus der vorliegenden Arbeit hinaus weisen diese

Fragen aber auf eine übergreifend bedeutende Thematik hin, die losgelöst vom betriebswirtschaftlichen oder schulischen Kontext zu diskutieren ist: Sind ergebnisorientierte Steuerungssysteme überhaupt geeignete Zugänge für wissensintensive Leistungen?

Die bisherigen Ausführungen decken die folgenden Forschungslücken auf:

1. Es fehlt eine systematische Beschreibung und Auswertung der etablierten Steuerungsprozesse und -dokumente – das heisst der Schulprogrammarbeit – an Schulen im Kanton Zürich, die seit mittlerweile über zehn Jahren geleitet sind.
2. Es fehlen theoretisch fundierte Überlegungen zum möglichen Beitrag der BSC zur Steuerung von Volksschulen im Kanton Zürich.
3. Es fehlen Analysen der ergebnisorientierten, formellen Steuerungselemente und -mechanismen von öffentlichen Schulen, insbesondere im Kanton Zürich.

Vor diesem Hintergrund wird für die vorliegende Arbeit die forschungsleitende Hauptfrage folgendermassen formuliert:

Wie ist die ergebnisorientierte schulische Steuerung, die formellen Elementen eine hohe Bedeutung zuweist, im Rahmen der Schulprogrammarbeit in Volksschulen im Kanton Zürich ausgestaltet und welchen Beitrag könnte die Balanced Scorecard dazu leisten?

Zur Bearbeitung dieser Fragestellung wird die vorliegende Arbeit wie folgt gegliedert (vgl. Abbildung 1):

In Teil A wird Steuerung aus verschiedenen Perspektiven erläutert: Zunächst wird in Kapitel 2 das betriebswirtschaftliche Verständnis von Steuerung dargestellt, wobei insbesondere deren Ziel, der damit einhergehende Prozess sowie die Entwicklung entsprechender Steuerungssysteme thematisiert werden. Ein erster Fokus wird dabei auf die BSC gelegt. Dieser Ansatz wird ausführlich erläutert. Das Kapitel schliesst mit der Vorstellung spezifischer Beiträge zur BSC in wissensintensiven Organisationen. Kapitel 3 thematisiert Steuerung im Kontext der öffentlichen Verwaltung, dem die Schulen ebenfalls zugehören. Dies geschieht wiederum anhand der Ziele, des Prozesses und des Steuerungssystems. In diesem Zusammenhang werden die Entwicklungen von der traditionellen Steuerung zur gemäss NPM modernisierten Steuerung

aufgezeigt und die damit verbundenen Herausforderungen und Neuerungen bezüglich der schulischen Bildungsverwaltung auf kantonaler Ebene dargestellt. Kapitel 4 erläutert anschliessend die konkrete Steuerung von einzelnen Volksschulen im Kanton Zürich, wiederum anhand der Ziele, des Prozesses und des neu eingeführten, spezifischen Steuerungssystems, nämlich des Schulprogramms. In Kapitel 5 werden alternativ zu den kontextspezifischen Steuerungsansätzen kontextunabhängige Charakterisierungen von Steuerungssystemen vorgestellt. Dabei wird ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal aufgezeigt: Die Bedeutung formeller und informeller Mechanismen und Elemente. Sowohl die BSC als auch die Arbeit mit einem Schulprogramm werden anhand der vorgestellten Charakterisierung diskutiert.

In Teil B, Kapitel 6 werden die Forschungsdesiderate gebündelt und zur leitenden Hauptfragestellung zusammengefasst. Diese wird anschliessend anhand von A-priori-Spezifikationen zusätzlich geschärft und die Zielsetzungen werden erläutert. In Kapitel 7 wird die Methode zur Bearbeitung der Fragestellung entwickelt: Das Vorgehen im Rahmen einer explorativen, qualitativen Mehrfallstudie wird vorgestellt. Die Gütekriterien, die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegen, werden ebenfalls dargelegt.

In Teil C folgt diesen methodischen Überlegungen die konkrete Umsetzung im Rahmen von Fallstudien mit fünf Schulen im Kanton Zürich. Anhand von 25 Interviews mit unterschiedlichen Akteuren werden Angaben zum etablierten Steuerungsprozess dokumentiert und analysiert. Die erstellten Schulprogramme sowie weitere zur Verfügung gestellte Dokumente illustrieren den Steuerungsprozess und werden in der Auswertung berücksichtigt. Die fünf Einzelfallstudien aus Kapitel 8 werden in Kapitel 9 durch Paaranalysen und eine Mehrfallanalyse in Kapitel 10 ergänzt. Die Erkenntnisse aus diesen rein auf die schulische Steuerung im Kanton Zürich ausgerichteten Kapiteln werden anschliessend in Kapitel 11 der Literatur zur BSC im Bildungskontext gegenübergestellt. So wird der mögliche Beitrag einer BSC zur schulischen Steuerung im Kanton Zürich eruiert. Im Anschluss an die empirische Untersuchung folgt in Kapitel 12 die Diskussion der in Abschnitt 7.5 vorgestellten Gütekriterien.

Im abschliessenden Fazit in Teil D werden in Kapitel 13 die Ergebnisse der Untersuchung zusammenfassend wiedergegeben, zunächst zur schulischen Steuerung anhand des Schulprogramms und anschliessend zum Beitrag der BSC zur Steuerung von Volksschulen im Kanton Zürich. Daraus werden in Kapitel 14 Schlussfolgerungen für Theorie und Praxis abgeleitet und Erkenntnisse zur bestmöglichen Ausgestaltung von schulischen Steuerungssystemen aufgezeigt. Alternative Konzepte zur Steuerungspro-

blematik von Schulen werden in Form eines Ausblicks in Kapitel 15 aufgezeigt.

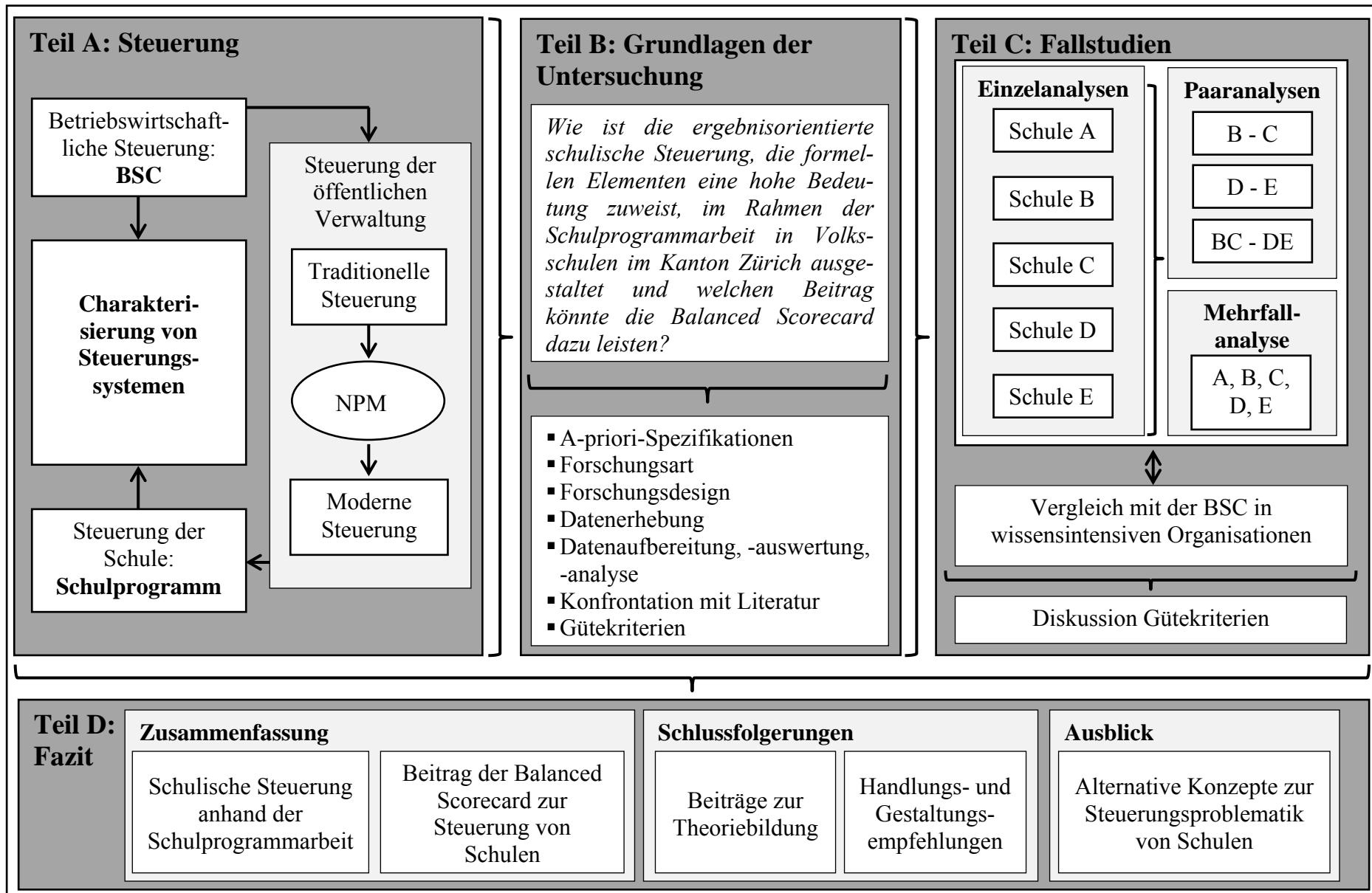


Abbildung 1: Gliederung der Arbeit (eigene Darstellung)

Teil A: Steuerung aus unterschiedlichen Perspektiven

2 Betriebswirtschaftliche Steuerung

2.1 Kapiteleinführung

In diesem Kapitel wird betriebswirtschaftliche Steuerung thematisiert. Es gilt zunächst, die entsprechenden Begriffe zu klären, ehe deren Ziel und der Steuerungsprozess vorgestellt werden können. Die Entwicklung betriebswirtschaftlicher Steuerungssysteme wird aufgezeigt, bevor mit der BSC ein Ansatz ausführlich erläutert wird und die damit verbundenen Erfahrungen in wissensintensiven Organisationen bzw. im Bildungskontext illustriert werden. Das Kapitel wird mit weiterführenden Fragen zur BSC im Bildungskontext abgeschlossen.

2.2 Begriffsklärung

Die deutschsprachige betriebswirtschaftliche Diskussion zum Begriff ‚Steuerung‘¹ lässt sich wie folgt umreißen: Der verwendete Steuerungsbegriff beruht auf dem betriebswirtschaftlichen Verständnis, dass ‚Steuerung‘ und ‚Management‘ synonym verwendet werden können.² Beide Begriffe stehen für die Aufgabe, Problemlösungsprozesse in Unternehmen zu steuern, die in Zusammenhang mit dem Güter- und finanzwirtschaftlichen Prozess anfallen können (vgl. Thommen & Achleitner, 2003: 43). Sie umfassen daher im weitesten Sinne alle zur Steuerung des Unternehmens notwendigen Aufgaben (vgl. Schierenbeck & Wöhle, 2008: 113).

Rühli subsumiert unter der Steuerungsfunktion allerdings nicht nur Güter- und finanzwirtschaftliche Problemlösungsprozesse, also rein technische Aspekte, sondern auch menschenbezogene Aufgaben und verwendet dafür insgesamt den Begriff ‚Führung‘ (vgl. Rühli, 1985: 65; vgl. auch Steinmann & Scherer, 1996a: 140).³ Schierenbeck und Wöhle setzen die Begriffe ‚Management‘ und ‚Führung‘ gleich, betonen jedoch analog zu Rühli die

¹ In der englischsprachigen Diskussion wird der deutsche Begriff des Steuerns bzw. der Steuerung mit ‚to control‘ bzw. ‚control‘ übersetzt (vgl. Collin, Janssen, Kornmüller, Livesey & Grosskopf, 1997): „Controlling soll hier als eine Steuerungsaufgabe verstanden werden, bei der es um die Steuerung des (arbeitsteiligen) Managementprozesses geht“ (Scherer, 2002: 8, kursiv im Original), was einem funktionalen Verständnis im Unterschied zu einem institutionalen Verständnis entspricht (vgl. Steinmann & Scherer, 1996a: 140).

² Vgl. zum Managementbegriff aus soziologischer Perspektive Peetz, Lohr und Hilbrich (2010).

³ Vgl. zum Führungsbegriff ausführlich Neuberger (2002) sowie zu Führung als Phänomen Guggemos (2000: 9-12). Zu den Entwicklungslinien der deutschsprachigen betriebswirtschaftlichen Management- und Führungslehre vgl. auch Wunderer (1995: 34-37).

personale Komponente beim Führungsbegriff (vgl. Schierenbeck & Wöhle, 2008: 126). Ulrich stellt hingegen zwischen den Begriffen einen erheblichen Unterschied fest und plädiert für eine Differenzierung. Er hält fest, dass dem Begriff ‚Führung‘ zumeist ein personenbezogener Aspekt anhaftet, während dem Ausdruck ‚Management‘ dieser personenbezogene Aspekt fehlt, „„gemanaged“ werden nicht Menschen, sondern Institutionen“ (Ulrich, 1983: 133). In der vorliegenden Arbeit wird in Anlehnung an Ulrichs Verständnis der Begriff ‚Führung‘ bewusst nicht mit ‚Management‘ gleichgesetzt und auch nicht verwendet, um so den steuerungsbezogenen Fokus der Arbeit zu betonen und nicht mit personen- bzw. personalspezifischen Aspekten zu vermischen.

Der Begriff ‚Leitung‘ wird von Mellerowicz und Rühli synonym zu ‚Führung‘, ‚Management‘ und ‚Steuerung‘ verwendet, weil die Unterschiede zwischen den Begriffen so klein seien (vgl. Mellerowicz, 1976: 47; vgl. auch Rühli, 1985: 67 f.; Steinmann & Scherer, 1996a: 141). Rosemann verweist auf den alltäglichen Sprachgebrauch, indem ‚Führung‘ und ‚Leitung‘ gleichgesetzt werden, obwohl es erhebliche Unterschiede gebe, die, so Rosemann, in der Quelle der Macht begründet seien. Er führt aus, dass ‚Führung‘ auf der Freiwilligkeit und Akzeptanz der Geführten beruhe, während ‚Leiten‘ mit einer Amtsautorität verbunden sei (vgl. Rosemann, 2008: 155). Im Gegensatz dazu ordnen Meier und Pöhlmann ‚Leitung‘ der ‚Führung‘ hierarchisch unter (vgl. Meier, 1957: 20; vgl. Pöhlmann, 1964: 17), weil ‚Leitung‘ „in allen Betriebsbereichen, auf allen Ebenen sozusagen der verlängerte Arm der Führung [ist]“ (Pöhlmann, 1964: 17). Dieses unterschiedliche und nicht eindeutige Verständnis könnte mit ein Grund sein, weshalb der Begriff ‚Leitung‘ in der jüngeren betriebswirtschaftlichen Literatur im Zusammenhang mit ‚Steuerung‘ nicht mehr als synonymem Begriff verwendet wird und daher nur noch selten in dieser Form anzutreffen ist. Aufgrund der möglichen Missverständnisse wird deshalb in der vorliegenden Arbeit auf die aktive Verwendung des Begriffs ‚Leitung‘ verzichtet, es sei denn, es handle sich um gesetzlich verankerte Funktionsbeschreibungen (z.B. die geleitete Schule, Schulleitung).

Betriebswirtschaftliche Steuerung und die damit verbundenen Mechanismen zur Leistungserstellung und zum Leistungstausch werden seit den 1970er-Jahren auch unter dem Begriff ‚Governance‘ diskutiert (vgl. Eberle, 2007). Dieser Diskurs beinhaltet die Auseinandersetzung über „die Menge aller Sachverhalte, Verhaltensleitlinien und Regeln einschliesslich der Instrumente zu ihrer Durchsetzung ... , die prägen, auf welche Art und Weise Unternehmungen geleitet und kontrolliert werden“ (Wentges, 2002: 72). Für Benz, Lütz, Schimank und Simonis lässt sich ein enges, funktionales

Governance-Verständnis allerdings auf den Begriff des Managements reduzieren (vgl. Benz, Lütz, Schimank & Simonis, 2007: 15 und 19) bzw. entspricht ein solches Verständnis den Begriffen der Steuerung und der Koordination (vgl. Benz & Dose, 2004: 25), weshalb in der vorliegenden Arbeit auf den englischen Begriff ‚Governance‘ verzichtet wird.

2.3 Ziel betriebswirtschaftlicher Steuerung

Ziel betriebswirtschaftlicher Steuerung ist es, Interdependenzen in einem Unternehmen zu koordinieren (vgl. Benz & Dose, 2004: 25) und alle Massnahmen so aufeinander abzustimmen, dass durch diese Aktivitäten mehr Wert geschaffen werden kann, als dies durch die Summe der einzelnen Akteure oder über den Markt möglich wäre (vgl. Osterloh & Frost, 1998: 186). Dabei wird ein Optimum an solchen Synergiegewinnen angestrebt. Dies wird erreicht, wenn die aufgrund der Eigenständigkeit anfallenden Aufwände (Autonomiekosten) mittels Absprachen mit anderen Anbietenden minimiert und die durch diese zunehmenden Absprachen anfallenden Koordinationsaufwände (Absprachekosten) möglichst tief gehalten werden, wie dies die nachfolgende Abbildung 2 zeigt.

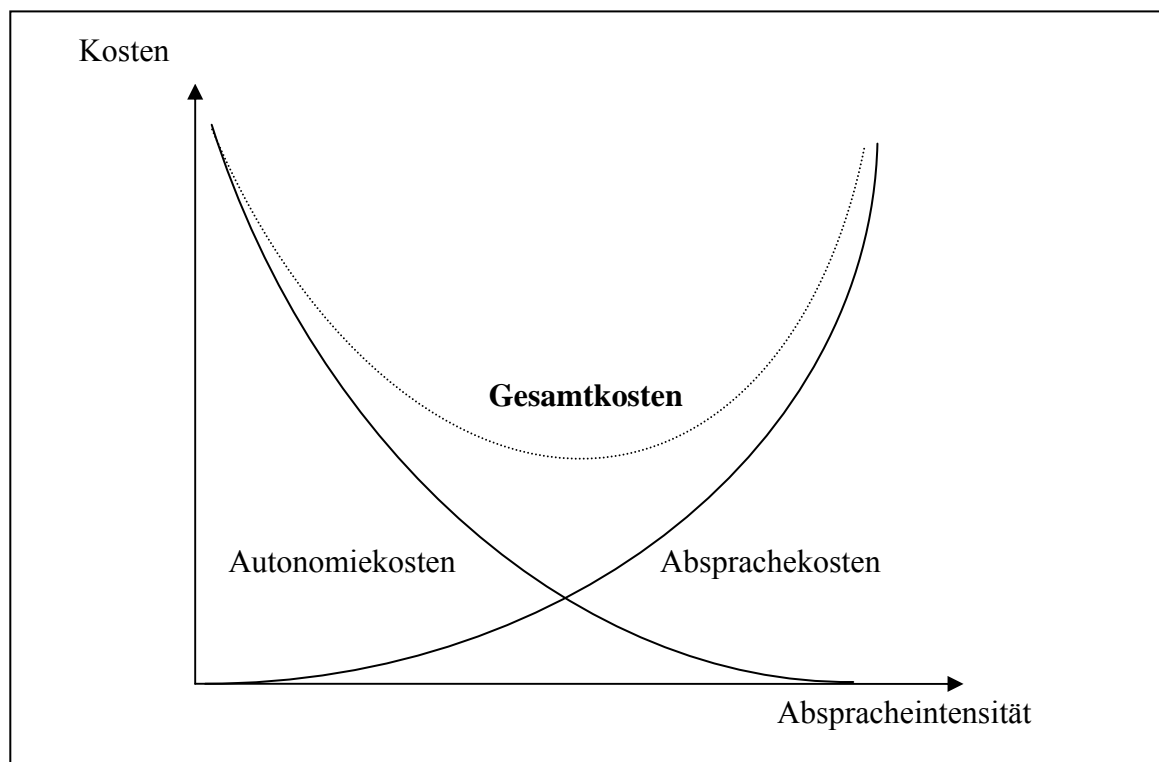


Abbildung 2: Zusammenhang zwischen Autonomie- und Absprachekosten (in Anlehnung an Frese, 1998: 126; Osterloh & Frost, 1998: 6)

2.4 Betriebswirtschaftlicher Steuerungsprozess

Der betriebswirtschaftliche Steuerungsprozess besteht aus verschiedenen, wiederkehrenden Teilaufgaben (vgl. Steinmann & Schreyögg, 2000: 7), die aber allesamt Bestandteile eines komplexen Problemlösungsprozesses sind. Der Prozess läuft trotz der Vielfalt betrieblicher Probleme und Leistungen immer ähnlich ab und lässt sich mit sechs Phasen beschreiben (vgl. Thommen & Achleitner, 2003: 41 f., auch für die nachfolgenden Erläuterungen), die iterativer Natur sind (vgl. dazu auch Abbildung 3):

- a. *Analyse der Ausgangslage*: In dieser ersten Phase geht es darum, das Problem zu erkennen, es zu beschreiben und zu analysieren sowie eine Beurteilung und Einschätzung vorzunehmen.
- b. *Zielfestlegung*: Wird in den Problemlösungsprozess eingestiegen, müssen die damit verbundenen Ziele festgelegt werden.
- c. *Festlegung der Massnahmen*: Da für die Zielerreichung häufig unterschiedliche Massnahmen ergriffen werden können, gilt es im dritten Schritt, jene Massnahmen auszuwählen, die den höchsten Zielerfüllungsgrad versprechen.
- d. *Mittelfestlegung*: damit die Massnahmen umgesetzt werden können, gilt es, die entsprechenden Ressourcen (Personen, Finanzen etc.) bereitzustellen.
- e. *Durchführung*: In dieser Phase werden die Massnahmen implementiert.
- f. *Evaluierung*: Die letzte Phase in jedem Problemlösungsprozess besteht darin, die Resultate zu beurteilen, die sich aus der Implementierung der Massnahmen ergeben haben. Sehr oft bilden die dabei gewonnenen Erkenntnisse die Ausgangslage für neue Problemlösungsprozesse.

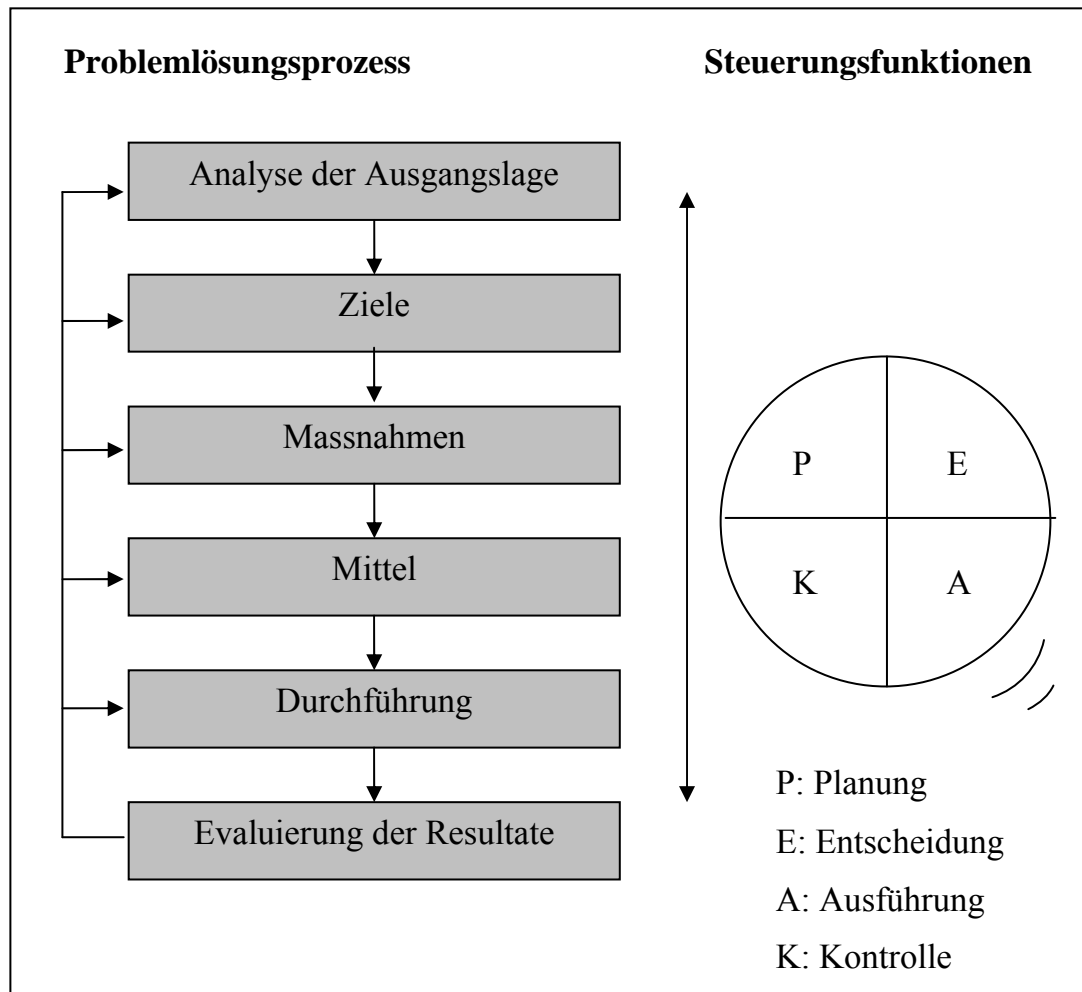


Abbildung 3: Steuerungsfunktionen im Verlauf des Problemlösungsprozesses (in Anlehnung an Thommen & Achleitner, 2003: 44)

Für die Steuerung dieses Prozesses sind nach Rühli vier Teilfunktionen⁴

⁴ Steinmann und Scherer unterscheiden im Managementprozess fünf Funktionen, wobei Anfangs- und Endpunkt des Prozesses (Planung und Kontrolle) mit der Einteilung bei Rühli identisch sind, die drei Funktionen dazwischen jedoch unterschiedlich aufgefasst und bezeichnet werden: Planung, Organisation, Personaleinsatz, Leitung und Kontrolle (vgl. Steinmann & Scherer, 1996b: 138). Geht man vom Verständnis aus, dass Planung die Klärung der Arbeitsprozesse und Strukturen sowie der erforderlichen (personellen) Ressourcen beinhaltet, wird nicht ersichtlich, weshalb diese beiden Teilfunktionen bei Steinmann und Scherer gesondert ausgewiesen und nicht der Planung zugeordnet werden. Zudem verwenden sie den wie oben gezeigt nicht trennscharfen Begriff der Leitung, den Scherer in späteren Beiträgen durch Mitarbeitendenführung ersetzt (vgl. Scherer, 2002: 8; vgl. auch Steinmann & Scherer, 2004: 274). Auf die Verwendung dieser Einteilung wird daher für die vorliegende Arbeit verzichtet. Grünig und Kühn reduzieren demgegenüber die Teilaufgaben auf Planung, Implementierung und Kontrolle, beziehen sich dabei aber nicht auf den Problemlösungsprozess an sich, sondern auf die strategische Führung (vgl. Grünig & Kühn, 2009: 23). Alvesson reduziert ebenfalls auf drei Teilaufgaben; dabei fehlt bei ihm der Kontrollschritt: „planning / decision / implementation“ (Alvesson, 1995: 233). Weber und Schäffer unterscheiden in der ersten Phase die Willensbildung und die Willensdurchsetzung, denen Ausführung und Kontrolle als zweite und dritte Phase folgen (vgl. Weber & Schäffer, 1999b: 735). Rühli wiederum ordnet Ausführung und Kontrolle der Willensdurchsetzung zu, dies im Unterschied zu Weber und Schäffer (vgl. Rühli, 1985: 34).

entscheidend (vgl. Rühli, 1985: 33 f.; vgl. dazu auch Steinmann & Schreyögg, 2000: 8-10): Planung, Entscheidung, Ausführung und Kontrolle. Diese Teilfunktionen werden nachfolgend beschrieben.

Planung

Die Planung beinhaltet vorbereitende Aktivitäten im Sinne einer Problemerkennung, -erfassung und -dokumentation. Ergänzend dazu sind mit der Planung auch Analysen, Interpretationen und Bewertungen verbunden. Allfällige zukünftige Entwicklungen sollen in diesem Teilschritt antizipiert und entsprechende Handlungsalternativen zur Problembewältigung ausgearbeitet werden (vgl. Thommen & Achleitner, 2003: 43).

Entscheidung

Die Entscheidungsfunktion besteht aus allen Aktivitäten und Verfahren, die der Zielbestimmung dienen. Dabei gilt es, eine Variante der Problemlösung auszuwählen und über die Mittelallokation zu entscheiden (vgl. Thommen & Achleitner, 2003: 43).

Ausführung

Der nach Rühli mit ‚Ausführung‘ überschriebene dritte Teilschritt wird oft unterschiedlich bezeichnet. Während Thommen und Achleitner den dritten Teilschritt mit ‚Aufgabenübertragung‘ angeben (vgl. Thommen & Achleitner, 2003: 43), bezeichnet ihn Rühli an anderer Stelle direkter mit dem Titel der Anordnung (vgl. Rühli, 1985: 34 und 56). Allen Bezeichnungen gemein ist jedoch der handelnde Aspekt, die Umsetzung der zuvor getroffenen Entscheide. Wird der Teilschritt als Ausführung bezeichnet, sind damit noch keine impliziten personellen Anweisungen verbunden, weshalb in der vorliegenden Arbeit diese Bezeichnung verwendet wird.

Kontrolle

Die Kontrollfunktion schliesst sowohl die Kontrolle und damit die Überprüfung der resultierenden Ergebnisse als auch die ständige Überwachung und Begleitung der einzelnen Phasen im Gesamtprozesses mit ein (vgl. Rühli, 1985: 33; vgl. auch Thommen & Achleitner, 2003: 43 f.). Letztere Tätigkeiten haben sich in den vergangenen Jahren auch unter dem englischen Begriff des Controllings etabliert (vgl. Horváth, 2008; vgl. auch Wall, 2008; Baum, Coenenberg & Günther, 2006: 3 f.; Weber & Schäffer, 1999b; Zurwehme, 2007b: 35; Hugentobler & Blattner, 2005: 395; Horváth,

In der englischsprachigen Literatur wird dieser Kreislauf mit ebenfalls vier Teilschritten, aber als PDCA- oder PDSA-Zyklus geführt: Plan, Do, Check, Act (vgl. beispielsweise Geanuracos & Meiklejohn, 1993: 352 f.) bzw. Plan, Do, Study, Act (vgl. beispielsweise Gitlow, 2005).

2006), wobei das operative Controlling vom strategischen Controlling unterschieden wird (vgl. beispielsweise Horváth, 2008: 666; Baum et al., 2006: 6; Hungenberg & Wulf, 2003; Simons, 1995b; Simons, 1995a; Steinmann & Scherer, 1996b). Das operative Controlling bearbeitet nach Baum, Coenenberg und Günther in erster Linie Fragestellungen in Bezug auf die Wirtschaftlichkeit und Effizienz („Die Dinge *richtig* tun“), während sich das strategische Controlling erst viel später entwickelt hat und Aufgabenstellungen im Bereich der inhaltlichen Ausrichtung und damit der Effektivität⁵ angeht („Die richtigen *Dinge* tun“) (Baum et al., 2006: 6-9, Hervorhebungen im Original).

Der gesamte betriebswirtschaftliche Steuerungsprozess orientiert sich an verschiedenen Grössen, die im Zuge der Entwicklung zu ganzheitlichen Steuerungssystemen entwickelt wurden, was im nachfolgenden Abschnitt ausgeführt wird.

2.5 Betriebswirtschaftliche Steuerungssysteme

Als Orientierungsgrössen im Rahmen der betriebswirtschaftlichen Steuerung werden seit Beginn des 20. Jahrhunderts mehrheitlich finanzielle Grössen beigezogen. Kennzahlen, die die Leistungsentwicklung eines Unternehmens erheben und die zur Einschätzung der Güte eines Unternehmens beigezogen werden, beziehen sich alleinig auf absatzbezogene Daten und damit auf Aspekte, deren Ursachen in schon zurückliegenden Handlungen in der Vergangenheit liegen. Die Unternehmensentwicklung wird dadurch rein monetär, ergebnis- und vergangenheitsorientiert abgebildet. Man geht von der Annahme aus, „dass ein positiver Ergebnisausweis und eine gegebene Liquidität als Rahmenvorgaben für den dauerhaften Unternehmensbestand anzusehen sind“ (Klingebiel, 2001b: 43). Die Einführung von umfassenderen Ansätzen und Steuerungssystemen, die jedoch mehrheitlich immer noch auf finanziellen Angaben beruhen (DuPont- sowie Return-on-Investment-Schema) beginnt ab 1900 bzw. 1920 (vgl. Simons, 1995b: 64 f.; vgl. auch Johnson & Kaplan, 1987: 11 f. ; Kaplan & Norton, 2001: 25; Bourne, Neely, Mills & Platts, 2003; Weber & Schäffer, 1999a: 333; Weber, 2000: 5 f.). In den 1990er-Jahren werden weitere Kennzahlensysteme entwickelt, so zum Beispiel der Economic Value Added (EVA). Der EVA ist insbesondere auf den Shareholder Value ausgerichtet, berücksichtigt dafür aber auch immaterielle Vermögensgegenstände wie Forschung und Entwicklung. Diese werden jedoch immer noch traditionell bewertet und beruhen auf historischen

⁵ Rühli verwendet die Begriffe der Effizienz und der Effektivität synonym (vgl. Rühli, 1985: 48), ein Verständnis, das in dieser Arbeit nicht geteilt wird.

Kosten sowie einem additiven Berechnungsmodell, was die Aussagekraft in Bezug auf die mittel- bis langfristige Unternehmenssteuerung reduziert (vgl. Speckbacher, Bischof & Pfeiffer, 2003: 364). Die Unterstützung im Steuerungsprozess beruht damit immer noch sehr stark auf Budgetierungsvorgängen (vgl. Kaplan & Norton, 2001: 25); die Ergebnisse lassen sich erst nach Abschluss des Geschäftsjahres im finanziellen Kennzahlensystem ablesen. Diese ausschliesslich auf die Budgetierung von Finanzen ausgerichteten Systeme geraten daher immer wieder in die Kritik (vgl. Horváth & Kaufmann, 1998: 58; vgl. auch Klingebiel, 2001b: 45; ausführlich zur Kritik auch Speckbacher et al., 2003: 364), es werden ausgewogenere Systeme gefordert (vgl. Neely, 2005: 1266) und die Abkehr von rein finanzorientierten Zielen hin zu einer mehrperspektivischen Betrachtungsweise wird eingeleitet. In Frankreich wird bereits um ca. 1932 das System des Tableau de Bord eingeführt und über die Jahre hinweg weiterentwickelt; es setzt sich international jedoch nicht durch (vgl. Epstein & Manzoni, 1998; vgl. auch Malo, 1995; Bourgignon, Malleret & Nørreklit, 2004). Weitere Ansätze und Frameworks, die einen mehrperspektivischen Zugang fördern, werden im Laufe der Jahre entwickelt (vgl. Kennerley & Neely, 2002), vermögen sich jedoch in der Praxis ebenfalls nicht durchzusetzen. Eine Ausnahme bildet der Ansatz der BSC, der 1992 von Kaplan und Norton vorgestellt wird.⁶ Ihr mehrperspektivischer Ansatz verbreitet sich sehr schnell (vgl. Kaplan & Norton, 1992). 1997 wird die BSC von der Harvard Business Review zu einer der 75 einflussreichsten Ideen des 20. Jahrhunderts gewählt (vgl. Niven, 2003: 37). Der Bekanntheitsgrad der BSC ist allerdings nur einer der Beweggründe, weshalb der Ansatz im Folgenden eingehend beschrieben wird. Als viel entscheidender erweisen sich für die vorliegende Arbeit die Einführung und Darstellung der BSC als mögliches Steuerungssystem von Schulen in verschiedenen Lehrbüchern der Aus- und Weiterbildung von Schulleitenden (vgl. Buchen & Rolff, 2006; Dubs, 2005; Seitz & Capaul, 2005; Schöni, 2006; Buer, 2007) sowie die grundsätzliche Strukturverwandtheit der BSC mit der Schulprogrammarbeit, wie in späteren Abschnitten noch darzulegen ist.

2.6 Fokus: Balanced Scorecard

Der Ansatz der BSC ist das Ergebnis einer Studie⁷ zum Thema „Performance Measurement“, die Kaplan und Norton 1990 mit zwölf US-amerikanischen Grossunternehmen durchführen. Beweggrund für die Studie war die

⁶ In wenigen Literaturhinweisen wird die Eindeutigkeit der Urheberschaft Kaplan und Nortons angezweifelt (vgl. Klingebiel, 2001a: 50). Geanuracos und Meiklejohn nennen andere Urheber (vgl. Geanuracos & Meiklejohn, 1993).

⁷ Auftrag- und Geldgeber war das Nolan Norton Institute (vgl. Kaplan & Norton, 1996: Preface).

Unzufriedenheit mit den rein finanziellen Kennzahlen und Zielwerten der teilnehmenden Unternehmen bezüglich der Steuerung. „The financial measures tell some, but not all, of the story about past actions and they fail to provide adequate guidance for the actions to be taken today and the day after to create future financial value.“ (Kaplan & Norton, 1996: 24; vgl. auch Kaplan & Norton, 2001: 22)

Der in der Bezeichnung der BSC enthaltene Begriff der Balance („Balanced“) bezieht sich zum einen auf die Ergänzung des finanziellen Blickwinkels mit nicht finanziellen Dimensionen und die damit erfolgte Berücksichtigung verschiedenartiger Ansprüche. Zum andern fordern Kaplan und Norton, dass die Ausgewogenheit auch hinsichtlich der Art und Terminierung der Ziele angestrebt wird, indem kurzfristige und langfristige, von den Beteiligten gemeinsam vereinbarte Ziele Gegenstand einer BSC werden. Ebenso sollen nicht nur vergangenheitsbasierte, sondern auch zukunftsbezogene Größen festgelegt werden und Eingang in die BSC finden („lagging indicators“ bzw. „leading indicators“ (Kaplan & Norton, 1996: 32)). Damit können der kurzfristige, operative und diagnostische Zugang und die langfristige, interaktive bzw. strategische Arbeit zu einem ganzheitlichen Ansatz kombiniert werden (vgl. Kaplan & Norton, 1996: 162-164; vgl. auch Otley, 1999: 376; vgl. dazu ebenfalls ausführlich Mooraj, Oyon & Hostettler, 1999: 485 f.).

Eine komprimierte Zielübersicht („Scorecard“) erlaubt es, alle Ziele mit einem Blick zu erfassen. Die BSC wird daher oft als „ausgewogener Berichtsbogen“ (Tiebel, 2001: 3) bezeichnet, wobei sich die englische Bezeichnung auch im deutschen Sprachgebrauch durchgesetzt hat.

2.6.1 Bestandteile der Arbeit mit einer Balanced Scorecard

Vielfältige Perspektiven

Die Arbeit im Rahmen der erwähnten Studie (vgl. Kaplan & Norton, 1992) führt zu einer Erweiterung bzw. Ergänzung der rein finanziellen Perspektive, wobei die finanzielle Perspektive als zentrale Dimension unternehmerischen Schaffens beibehalten wird. So werden als weitere Perspektiven die Kundinnen- und Kundenperspektive, eine interne bzw. Prozessperspektive sowie eine Perspektive bezüglich Innovation und Lernen⁸ eingeführt (vgl. Abbildung 4).

⁸ Die Perspektive der Innovation und des Lernens wird in verschiedenen Publikationen unterschiedlich benannt: Perspektive des Lernens und des Wachstums (vgl. Kaplan & Norton, 1996: 9), Perspektive des Potenzials (vgl. Horváth & Partners, 2001: 11) oder Perspektive der Mitarbeitenden (vgl. Kaplan & Norton, 1996: 9).

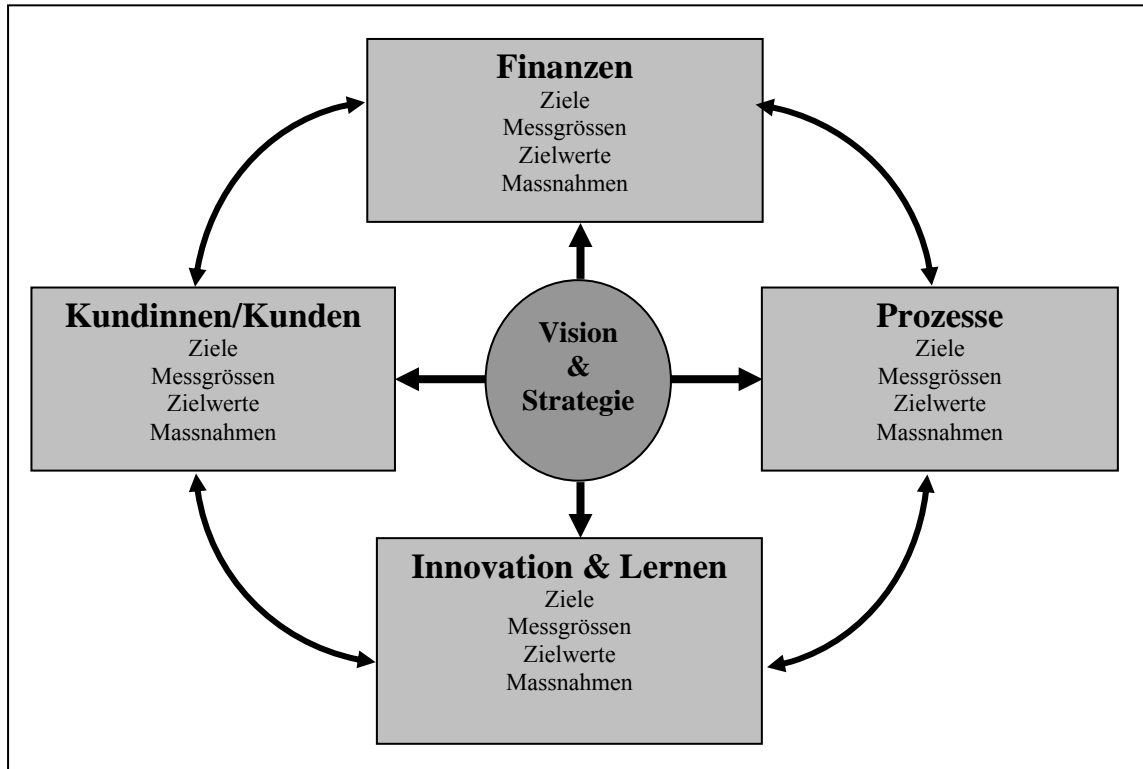


Abbildung 4: Die vier Perspektiven der BSC (Darstellung und Übersetzung in Anlehnung an Weber & Schäffer, 2000: 4 nach Kaplan & Norton, 1996: 9)

Zentrales Element einer BSC bilden die Vision sowie die Strategie eines Unternehmens, woraus sich die formulierten Ziele in den jeweiligen Perspektiven ableiten. Während die Finanzperspektive die finanziellen Erwartungen der Kapitalgebenden abbildet, wird in der Kundinnen- und Kundenperspektive gefragt, welche Ziele diesbezüglich erfüllt werden müssen (vgl. Kaplan & Norton, 1996: 9). Die Perspektive der internen Prozesse greift die Frage auf, wie die Abläufe optimiert werden können, damit sowohl die Interessen der Kapitalgebenden als auch diejenigen der Kundinnen und Kunden befriedigt werden können (vgl. Kaplan & Norton, 1996: 9). Grundlage für das gesamte Handeln des Unternehmens bildet die Perspektive der Innovation und des Lernens (vgl. Kaplan & Norton, 1992: 72). In dieser Perspektive werden Entwicklungsschritte festgehalten, die eine notwendige Voraussetzung für das Fortbestehen des Unternehmens bilden.

Ziele, Messgrößen, Zielwerte, Massnahmen

Abgeleitet aus der Vision und der Strategie gilt es für jede der Perspektiven anschauliche Ziele zu formulieren. Für jedes formulierte Ziel in den einzelnen Perspektiven werden Messgrößen festgelegt, die die gefassten Ziele abbilden: „Messgrößen konkretisieren strategische Ziele, oftmals bringen sie diese erst auf den Punkt.“ (Horváth & Partners, 2007: 57) Diese Messgrößen können sowohl objektive und leicht quantifizierbare Messgrößen als auch subjektive,

qualitative Einschätzungen sein (vgl. Kaplan & Norton, 1996: 10). Die in einer BSC enthaltenen Messgrößen sollen nach Kaplan und Norton nicht nur diagnostischer, sondern auch strategischer Natur sein (vgl. Kaplan & Norton, 1996: 163).⁹ Als strategische Messgrößen bezeichnen Kaplan und Norton diejenigen Zahlen, die über das Messen von allgemeinen Hygienefaktoren (vgl. Herzberg, Mausner & Bloch Snydermann, 1959) hinausgehen und dadurch erst Aussagen zu strategischen Zielen ermöglichen (vgl. Kaplan & Norton, 1996: 163). Diagnostische Messgrößen sind demgegenüber Werte, die den aktuellen Zustand eines Unternehmens abbilden und daher zur Überwachung operativer Tätigkeiten geeignet sind (vgl. Kaplan & Norton, 1996: 163).¹⁰

Für jedes Ziel und dessen Messgrößen müssen die anzustrebenden Zielwerte festgelegt werden (vgl. Kaplan & Norton, 1996: 305-307). Ebenfalls muss über die Massnahmen entschieden werden, die zur Zielerreichung führen sollen. Dabei müssen insbesondere die dafür erforderlichen Ressourcen geklärt werden (vgl. Kaplan & Norton, 1996: 308-310).

Ursache-Wirkungs-Ketten und strategische Landkarten

Ausgehend davon, dass jede Strategie aus einer Vielzahl vermuteter Zielzusammenhänge besteht, fordern Kaplan und Norton, diese als Kausalzusammenhänge in Form von Ursache- und Wirkungs-Ketten abzubilden (vgl. Abbildung 5). Leistungstreiber als mögliche Ursachen und entsprechende Ergebniswerte werden in einen Bezug gestellt und bilden dadurch Ursache- und Wirkungs-Ketten.

⁹ Im Gegensatz zur Einschätzung von Kaplan und Norton sieht Simons in der BSC in erster Linie einen rein diagnostischen Messansatz (vgl. Simons, 1995b: 68; vgl. dazu auch Weber & Schäffer, 1999a: 334; Weber & Schäffer, 2000: 38-42; Weber, 2000: 13).

¹⁰ Kaplan und Norton verwenden zur Illustration von diagnostischen Messgrößen das Bild des Fiebertestens. Erst im Falle einer aussergewöhnlichen Körpertemperatur ist Handeln erforderlich, nicht jedoch, um langfristige Lebensziele zu verwirklichen. Die Körpertemperatur ist eine diagnostische Grösse, beinhaltet jedoch keine strategische Aussage über den Grad der langfristigen Lebenszielverwirklichung (vgl. Kaplan & Norton, 1996: 163).

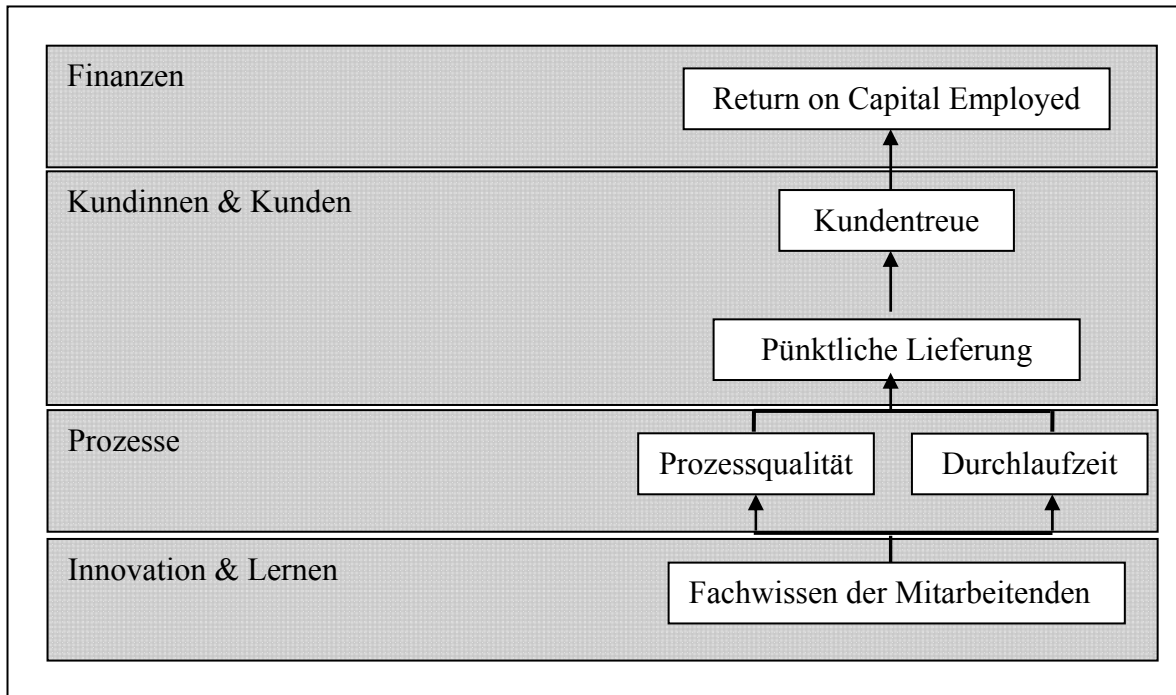


Abbildung 5: Ursache-Wirkungs-Kette (zu Darstellung und Übersetzung vgl. Weber & Schäffer, 2000: 7 nach Kaplan & Norton, 1996: 31)

Das Verknüpfen mehrerer Ursache-Wirkungs-Ketten miteinander führt zu einem Netz bzw. zu strategischen Landkarten (Beispiel vgl. Abbildung 6). „This architecture of cause and effect, linking the four perspectives, is the structure around which a strategy map is developed Building a strategy map forces an organization to clarify the logic of how it will create value and for whom.“ (Kaplan & Norton, 2004a: 42) Diese strategische Landkarte unterstützt nach Kaplan und Norton die Diskussion unter den verantwortlichen Führungspersonen und ermöglicht durch das visuelle Präsentieren der verschiedenen Verknüpfungen die Darstellung aller Komponenten einer Unternehmensstrategie (vgl. Kaplan & Norton, 2004b: 9).

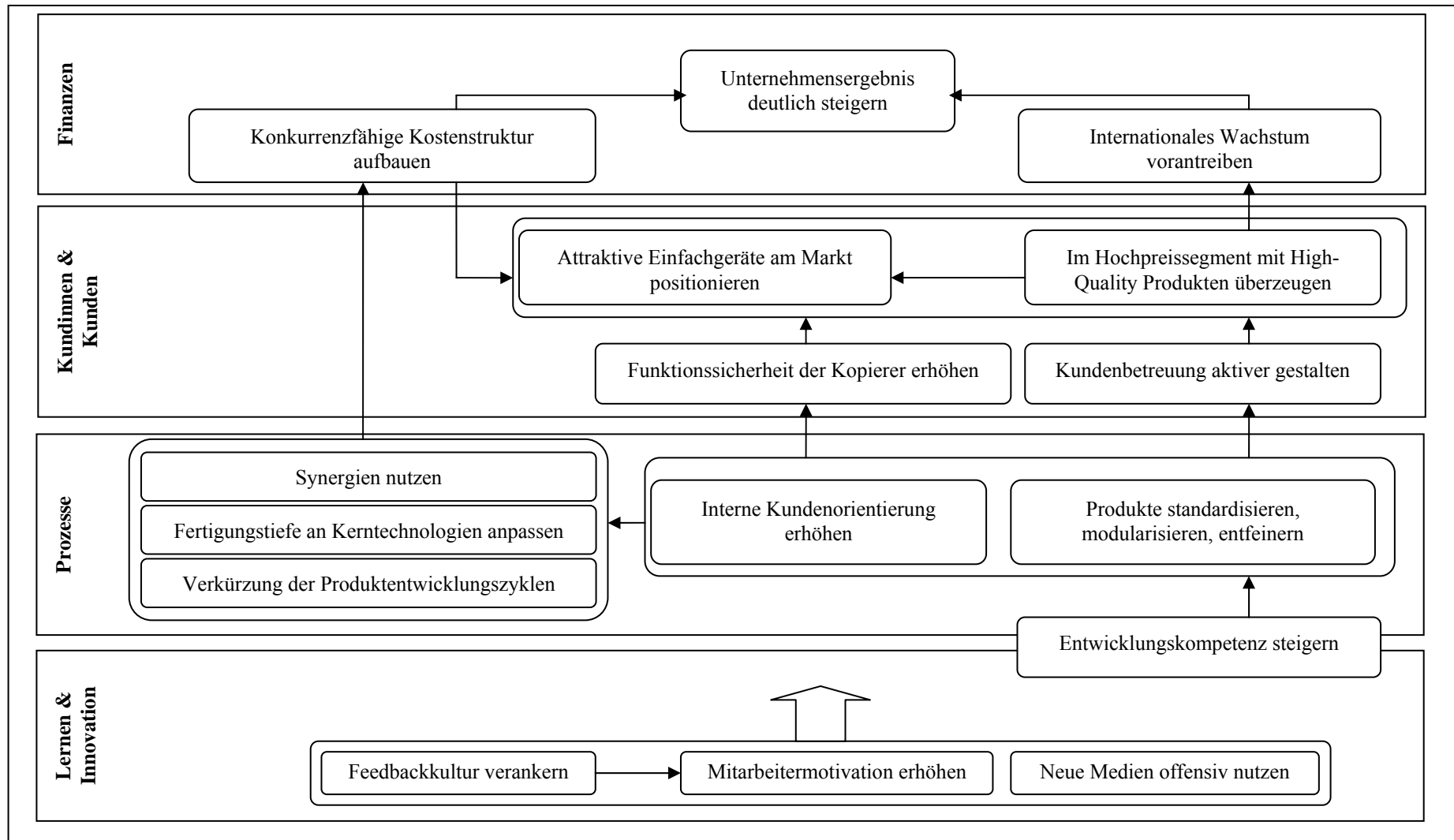


Abbildung 6: Darstellung einer strategischen Landkarte für ein Unternehmen in der Druckereibranche (Darstellung in Anlehnung an Horváth & Partners, 2007: 4)

Ein rein additives Zusammenstellen verschiedener isolierter Ziele wird durch das Bilden von Ursache-Wirkungs-Ketten und strategischen Landkarten vermieden. Enthält eine BSC nur Ergebniskennzahlen, werden keine Aussagen darüber gemacht, was die Ergebnisse antreibt und wo die eigentlichen Leistungstreiber im Erstellungsprozess zu suchen sind. Da so nur die Ergebnisse im Blick behalten werden, entfallen frühe Rückmeldungen zur Umsetzung der Strategie. Umgekehrt fehlen Ergebniskennzahlen für die abschliessende Beurteilung des unternehmerischen Schaffens, wenn nur auf Leistungstreiber geachtet wird (vgl. Schäffer, 2003: 488 f.). „Thus, a properly constructed Balanced Scorecard should tell the story of a business unit’s strategy. It should identify and make explicit the sequence of hypotheses about the cause-and-effect relationships between outcome measures and the performance drivers of those outcomes. Every measure selected for a Balanced Scorecard should be an element in a chain of cause-and-effect relationships that communicates the meaning of the business unit’s strategy to the organization.“ (Kaplan & Norton, 1996: 31) Atkinson et al. bezeichnen die Ursache-Wirkungs-Ketten als „essence of their [Kaplan und Norton’s] approach“ (Atkinson, Waterhouse & Wells, 1997: 26). Auch Nørreklit vertritt die Ansicht, dass es die Ursache-Wirkungs-Ketten sind, die die BSC von anderen Ansätzen unterscheiden (vgl. Nørreklit, 2000: 70). Der Umsetzungsprozess der Strategie wird nach Kaplan und Norton durch diese Verknüpfungen unterstützt. Die Leistungen müssen dadurch gezielt formuliert und abgebildet werden und können konsequent gesteuert und besser kommuniziert werden (vgl. Kaplan & Norton, 2004b; vgl. dazu auch Kaplan & Norton, 2004a).

2.6.2 Erarbeitungsprozess sowie Umsetzung

In Anlehnung an den allgemeinen Problemlöseprozess werden für die Erarbeitung einer BSC die folgenden Schritte nahegelegt (vgl. Kaplan & Norton, 1996: 294-311; vgl. dazu auch Horváth & Partners, 2007: 156):

- Konsensfindung bezüglich der Vision sowie der Strategie;
- Strategische Ziele ableiten und zu strategischen Landkarten verknüpfen;
- Messgrößen auswählen;
- Festlegung von Zielwerten;
- Massnahmen bestimmen.

Wesentlicher Bestandteil der Arbeit mit einer eingeführten BSC sind zudem die Feedbackprozesse (vgl. Bischof, 2002: 121 f.). Diese lassen die BSC im

Rahmen der Umsetzung zu einem umfassenden Ansatz¹¹ werden (vgl. Kaplan & Norton, 1996: 197; vgl. dazu auch Gilles, 2002: 34; Horváth & Partners, 2007: 276; Windolph & Hülle, 2011). Die durch die Arbeit mit einer BSC möglichen Rückkoppelungen auch auf strategischer Ebene, die über Rückkoppelungen auf operativer Ebene hinausgehen, ermöglichen es dem Unternehmen, sich von reinen Single-loop-Prozessen zu lösen und sich Double-loop-Prozesse¹² zunutze zu machen.

Ist die BSC für eine Unternehmensstufe, in der Regel eine der oberen Führungsstufen, erarbeitet, stellt sich die Frage der Kaskadierung, des Herunterbrechens der gefassten Ziele auf nachgelagerte Stufen und Bereiche. Diesbezüglich stehen nach Horváth und Partners verschiedene Möglichkeiten und Methoden zur Auswahl, die jedoch die Ausprägungsform der BSC auf den jeweiligen Ebenen beeinflussen (vgl. Horváth & Partners, 2007: 239-255).

2.6.3 Unterschiedliche Ausprägungsformen

Im Rahmen eines umfassenden Verständnisses der BSC empfehlen Kaplan und Norton, diese mit anderen, bereits etablierten, Steuerungsinstrumenten zu kombinieren. So regen sie beispielsweise an, die BSC mit dem traditionellen Management-by-Objectives (vgl. Odiorne, 1967) zu verbinden sowie eventuell schon vorhandene Anreizsysteme zu integrieren. Durch diese Verknüpfungen erhoffen sie sich einen schnelleren Durchbruch der neuen Strategie und motiviertere Mitarbeitende (vgl. Kaplan & Norton, 1996: 217 sowie 283). Sie warnen jedoch davor, alles gleichzeitig einzuführen, „the organization may wish to get some experience in managing with the Balanced Scorecard before explicitly tying compensation to it“ (Kaplan & Norton, 1996: 283).

Der skizzierte Erarbeitungsprozess einer BSC wird allerdings häufig nur partiell befolgt, das heisst es werden nur Teilbestandteile ausgearbeitet und in den Unternehmen verbreitet. Verschiedene Autoren sprechen daher von Entwicklungsphasen (vgl. Kühnle & Minning, 2001), von Entwicklungsstufen (vgl. Ahn, 2003: 120-122) oder gar von verschiedenen Generationen einer BSC (vgl. Armitage & Scholey, 2004). Malmi unterscheidet frühe und späte Versionen, die er je nachdem als „key performance indicator Balanced Scorecards“ oder „Strategy Balanced Scorecards“ bezeichnet (Malmi, 2001: 216; vgl. auch Witcher & Sum Chau, 2008; Gilles, 2002: 25-37). Eine dreiteilige

¹¹ Kaplan und Norton betonen in späteren Arbeiten die Strategieumsetzung ausgehend vom anfänglichen Leistungsmessungsansatz in der Studie von 1992 (vgl. Kaplan & Norton, 1996; vgl. auch Kaplan & Norton, 2001: vii f.). Im weiteren Verlauf ihrer diversen Publikationen rücken Kaplan und Norton zunehmend und in Übereinstimmung mit den Entwicklungen im Bereich des operativen und strategischen Controllings das umfassende Managementsystem in den Vordergrund (vgl. Kaplan & Norton, 2007; 2008; vgl. dazu auch Butler, Letza & Neale, 1997: 244; Horváth, 2000: 125; Horváth, 1999b: 311; Malmi, 2001; Marr & Schiuma, 2003: 683; Weber, 2000: 8; Bischof, 2002: 109).

¹² Vgl. zu Single-loop bzw. Double-loop-learning Argyris und Schön (1978).

Gliederung nehmen Speckbacher et al. (2003) vor, die je nach Grad und Umfang der Arbeit mit einer BSC von folgenden unterschiedlichen Typen sprechen: Typ 1 arbeitet lediglich mit einem multidimensionalen Framework, dem reinen Kennzahlen-System, Typ 2 hat Ursache-Wirkungs-Ketten entwickelt und Typ 3 verfügt zusätzlich über definierte Ziele und Aktionspläne und verknüpft die BSC mit einem Anreizsystem (vgl. Speckbacher et al., 2003).

Marr und Elbe argumentieren ihrerseits, dass Kaplan und Nortons BSC einem Idealtypus entspreche, der zwar in reinster Form entworfen worden, in der Realität aber gar nicht so anzutreffen sei (vgl. Marr & Elbe, 2001: 368) – eine Einschätzung, auf die im nächsten Abschnitt näher eingegangen wird.

2.6.4 Verbreitung in der Praxis

Die Wahl der BSC durch die Harvard Business Review zu einer der 75 einflussreichsten Ideen des 20. Jahrhunderts (vgl. Niven, 2003: 37) erfolgte aufgrund des grossen Echos, das die Publikation ausgelöst hatte und nicht auf der Grundlage empirischer Daten zur Verbreitung und Verwendung des Ansatzes. Laut Malmi gibt es nur „limited systematic, research-based evidence on BSC applications“ (Malmi, 2001: 207; vgl. auch Ittner & Larcker, 1998). Verschiedene Arbeiten enthalten jedoch Aussagen zur Verbreitung des Ansatzes in Unternehmen in Amerika und Europa, wobei sich die zahlenmässigen Angaben stark unterscheiden und zum Teil lediglich auf Schätzungen beruhen. So schätzt Silk (1998) die Verbreitung der BSC unter den Fortune-1000-Unternehmen¹³ in Amerika auf 60 Prozent, wobei er sich auf Angaben einer Beratungsfirma stützt, die im BSC-Beratungsbusiness aktiv ist, weshalb diese Zahlen aufgrund der Involviertheit mit Vorsicht zu betrachten sind. Rigby publiziert 2001 Daten, die zeigen, dass die BSC 1999 von 44 Prozent der nordamerikanischen Unternehmen verwendet wird (vgl. Rigby, 2001: 143). Diese Studie verfügt jedoch mit 2.3 Prozent im Jahre 1998 resp. 1.8 Prozent im Jahre 1999 (vgl. Rigby, 2001: 140) über einen statistisch zu niedrigen Rücklauf. Auch bei Marr (2001) finden sich Zahlen lediglich in Form einer Schätzung. Er meint, dass in den Vereinigten Staaten bis Ende 2001 40 Prozent aller Fortune-1000-Unternehmen eine BSC eingerichtet haben (vgl. Marr, 2001: o.S.).¹⁴

Für Deutschland hat Bischof 1999 und 2000 eine Untersuchung unter den 100 Unternehmen des DAX-100¹⁵ durchgeführt. 1999 geben 5 Prozent der befragten

¹³ Fortune gilt als das älteste Wirtschaftsmagazin Amerikas, das heute zum Time-Warner-Konzern gehört. Das Magazin listet jährlich die 1'000 umsatzstärksten Unternehmen auf.

¹⁴ Neely und Al Najjar schätzen, dass bis Ende 2004 in den Vereinigten Staaten 85 Prozent aller Organisationen Anstrengungen im Bereich Performance Measurement unternommen haben (vgl. Neely & Al Najjar, 2006). Da Performance Measurement jedoch ein viel weiter definierter Begriff als die BSC ist, wird diese Zahl hier nicht aufgegriffen.

¹⁵ Deutscher Aktienindex, der die 100 umsatzstärksten deutschen Unternehmen enthält.

Unternehmen zur Auskunft, dass eine BSC für das Gesamtunternehmen existiert, 14 Prozent geben an, die BSC bereits in einzelnen Unternehmenseinheiten eingeführt zu haben, und 15 Prozent signalisieren, dass es bereits entsprechende Projekte und Einführungsschritte gegeben hat. 27 Prozent der Unternehmen haben sich bis 1999 noch nie mit der BSC beschäftigt. Im Jahr 2000 ist dieser Anteil auf 18 Prozent gesunken und 10 Prozent arbeiten bereits mit einer BSC auf der Ebene des Gesamtunternehmens. 17 Prozent der Unternehmen haben eine BSC für einzelne Bereiche und 14 Prozent berichten von entsprechenden Projekten und konkreten Einführungsschritten (vgl. Bischof, 2002: 131 f.). Zdrowomyslaw et al. (2003) berichten daher von einem Einführungsgrad, der zwischen 8 und 60 Prozent schwankt, je nach der zugrunde liegenden Grundgesamtheit der jeweiligen Studie. Sie führen diese zahlenmässigen Unterschiede darauf zurück, dass die Grundgesamtheit je nach Studie grössenmässig stark schwankt, was zu den erwähnten Ergebnissen führen kann. Zudem sei zu differenzieren, ob es sich um mittelständische Unternehmen oder um Grossunternehmen handle (vgl. Zdrowomyslaw et al., 2003: 356). In einer eigenen Befragung von 200 Unternehmen in Deutschland errechnen Zdrowomyslaw et al. einen Verbreitungsgrad von 40 Prozent (vgl. Zdrowomyslaw et al., 2003: 357). Bach zieht aus den verschiedenen empirischen Studien im deutschsprachigen Raum, die er auswertet, den nach ihm unstrittigen Trend, dass „im Jahr 2004 mehr als die Hälfte aller Unternehmen die BSC [nutzen]“ (Bach, 2006: 300). Speckbacher, Bischof und Peiffer (2003) führten bei 200 Unternehmen in Deutschland, der Schweiz und Österreich eine Befragung durch.¹⁶ Darin unterscheiden sie mehrere Implementierungsgrade in Bezug auf die Arbeit mit einer BSC. Sie zeigen auf, dass nur 45 der befragten Unternehmen bisher Erfahrungen mit dem Einsatz einer BSC gemacht haben, was ungefähr einem Viertel entspricht. Einen etwas höheren Verbreitungsgrad haben Schenker-Wicki und Inauen erhoben, die in ihrer Erhebung bei allen 500 Top-Unternehmen der Schweiz¹⁷ einen Verbreitungsgrad der BSC von 49 Prozent ausmachen konnten (vgl. Schenker-Wicki & Inauen, 2009: 452). Allerdings ist die Aussage der Studie aufgrund der tiefen Rücklaufquote von 23 Prozent nur bedingt generalisierbar. Vor dem Hintergrund der zahlreichen Aussagen zum Bekanntheits- und Verbreitungsgrad der BSC (vgl. dazu auch die Übersicht bei Kraus & Lind, 2010: 265) wird die Feststellung Schäffers geteilt, dass die „Mehrheit der angelsächsischen und (mit der üblichen Verzögerung) deutschen Grossunternehmen sich mit dem Konzept befasst“ (Schäffer, 2003: 487).

Körnert (2004) ortet einen sehr heterogenen Umsetzungsstand der BSC in den verschiedenen Branchen und fordert darauf basierend eine Branchenorientierung der BSC, damit die Kluft zwischen dem Standardmodell von Kaplan und Norton

¹⁶ Rücklaufquote 87 Prozent.

¹⁷ Die Grundgesamtheit der Studie bezieht sich auf alle 500 Unternehmen, deren Wertpapiere an der Schweizer Börse unter dem Swiss-Performance-Index (SPI) aufgeführt sind (vgl. Schenker-Wicki & Inauen, 2009: 452).

und den dringend benötigten unternehmensindividuellen Lösungsansätzen verringert werden kann. Dieser Aufforderung wird im nachfolgenden Abschnitt nachgekommen und die BSC in wissensintensiven Organisationen näher betrachtet.

2.6.5 Balanced Scorecard in wissensintensiven Organisationen

Die Darstellung der BSC in wissensintensiven Organisationen¹⁸ beschränkt sich mit Blick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit auf Beiträge explizit aus dem Bildungskontext (vgl. dazu Anhang 1).¹⁹ Diese Publikationen lassen sich klar eingrenzen, während Beiträge zu anderen wissensintensiven Organisationen (beispielsweise Beratungsfirmen, Anwaltskanzleien oder Banken) oft nicht spezifisch ausgewiesen und mit Publikationen zu Gewerbe- oder Industrieunternehmen vermischt werden (so zum Beispiel bei Bach, 2006). Auch auf den Einbezug von Beiträgen aus dem Non-Profit-Bereich²⁰ oder anderen Bereichen der öffentlichen Verwaltung²¹ wird verzichtet, wenn sie nicht explizit über einen Bezug zum Bildungswesen verfügen. Für eine umfassende Diskussion von Erfahrungen mit der BSC sowohl in Non-Profit-Organisationen als auch in öffentlichen Verwaltungen (mit Ausnahme der Bildung) sei auf die für diesen Bereich wegweisende Publikation von Scherer und Alt (2002) verwiesen.

Im Rahmen der Recherche für die vorliegende Arbeit wurde mit verschiedenen Datenbank-Suchaufträgen gearbeitet (FIS Bildung, Econlit, wiso, web of science). Ebenfalls berücksichtigt wurden die in diesen Beiträgen enthaltenen weiterführenden Literaturhinweise.²²

¹⁸ Vgl. für die nachfolgenden Ausführungen in diesem Kapitel auch Kohlstock (2009).

¹⁹ Während Bailey, Chow und Haddad (1999) feststellten, dass nur wenige Bildungseinrichtungen die BSC bislang eingesetzt haben, und sie deshalb für ihre Arbeit auf die Erfahrungen aus der Privatwirtschaft zurückgreifen müssen, liegen zum jetzigen Zeitpunkt entsprechende Publikationen vor.

²⁰ Eine anerkannte bzw. in der Wissenschaft geteilte Definition des Non-Profit-Bereichs oder von Non-Profit-Organisationen liegt nicht vor (vgl. dazu u.a. Beyes & Jäger, 2005; Badelt, 2002; Fleßa, 2009). Badelt illustriert das breite Spektrum anhand einer Aufzählung verschiedenartigster Organisationen, die er alle dem Non-Profit-Bereich zuordnet, wobei keine Bildungseinrichtung in der Aufzählung genannt wird: „Private Museen, Kulturvereine, Feuerwehren, Sportorganisationen, Wohlfahrtsverbände, Ordensspitäler, Interessenvertretungen, Parteien oder kleine Selbsthilfegruppen“ (Badelt, 2002: 3). Für Arbeiten zur BSC im Zusammenhang mit derartigen Non-Profit-Organisationen wird hier verwiesen auf Berens, Karlowitsch und Mertes (2000), Eisenberg und Schulte (2006), Greiling (2005), Galli und Wagner (1999), Gmür und Brandl (2000), Lange und Lampe (2002), Michell-Auli (2006) sowie Tiebel (2001).

²¹ Zur öffentlichen Verwaltung werden in der vorliegenden Arbeit alle Institutionen gezählt, die aufgrund eines staatlichen Auftrags und in erster Linie finanziert durch staatliche Mittel tätig sind. Eine trennscharfe Definition existiert allerdings auch für diesen Begriff nicht (vgl. Schedler & Proeller, 2000). Für spezifische Arbeiten zur BSC im Zusammenhang mit der öffentlichen Verwaltung wird hier verwiesen auf Chan (2004), Gapp (2008), Haldemann, Heike und Bachmann (2011), Hoque und Adams (2011), Kloot und Martin (2000), Langthaler (2002), McAdam, Hazlett und Casey (2005), Modell (2004), Raake, Gleich und Wald (2008), Ruschhaupt (2007), Weig (2004), Woods und Grubnic (2008).

²² Reine Fallstudien für Unterrichtszwecke (vgl. Chan, 2007; vgl. auch Kaplan & Lee, 2007; Stark, 2008) werden nicht weiter berücksichtigt. Beiträge, die die BSC nur als Ansatz erwähnen, thematisch jedoch anders

Charakterisierung der Beiträge

Die Mehrheit der Beiträge ist rein propagierender, konzeptioneller Natur, indem der Ansatz vorgestellt wird und eine Übertragung und Adaption skizziert werden, jedoch erst ansatzweise und nur vereinzelt von Implementierungserfahrungen berichtet wird.

Arbeiten im Kontext des Schweizer Bildungssystems liegen nicht vor. In einigen Lehrbüchern, die in der Schulleitungsausbildung im deutschsprachigen Raum eingesetzt werden, wird die BSC als möglicher Steuerungsansatz von Schulen vorgestellt. Es werden jedoch keine weiterführenden Diskussionsbeiträge geboten, die über die Präsentation des Ansatzes hinausgehen (vgl. u.a. Dubs, 2005; Dubs, 2006; Seitz & Capaul, 2005; Buer, 2007; Schöni, 2006).

Motive für die Übertragung

Für die vorliegende Arbeit erweisen sich zahlreiche Motive für die Übertragung und den Einsatz einer BSC im Bildungsbereich als relevant. Sie beziehen sich häufig auf organisatorische und steuerungsspezifische Aspekte: Der Einsatz entsprechender Steuerungsansätze wird einhergehend mit der zunehmenden organisatorischen Ähnlichkeit mit privatwirtschaftlichen Unternehmen gefordert (vgl. Bailey et al., 1999: 166; vgl. dazu auch Chang & Chow, 1999: 398; Chen, Yang & Shiau, 2006: 191; Haddad, 1999: 92; kritisch zu diesen Überlegungen vgl. Lawrence & Sharma, 2002; vgl. auch Speckbacher, Wentges & Bischof, 2008: 43). Dem Messen und Ausweisen von Leistungen sollen nicht nur profitorientierte Unternehmen, sondern auch Institutionen und Organisationen im Bildungswesen nachkommen (vgl. Dorweiler & Yakhou, 2005; vgl. auch Chang & Chow, 1999; Grasshoff & Kothcier, 2006; Schneider, 2009: 178). Dieser Aspekt der Leistungsmessung und Leistungssteuerung wird häufig als Beweggrund zur Auseinandersetzung mit der BSC erwähnt, vor allem auch im Hinblick auf die Ergebnisverantwortung und die damit verbundene Rechenschaftslegung, die intern und extern eine immer grössere Bedeutung einnimmt (vgl. Jones, 2004; vgl. auch Günther & Zurwehme, 2003b: 222; Günther & Zurwehme, 2003a: 1; Madelung, 2007; O'Neil, Bensimon, Diamond & Moore, 1999: 11; Papenhausen & Einstein, 2006: 15; Rübken, 2003: 105; Storey, 2002; Schneider, 2009: 67; Zurwehme, 2000; Kirchhoff-Kestel, 2009). Der zunehmende Fokus auf die externe Rechenschaftslegung führt im Bildungskontext zur Übernahme von Modellen, die bereits in der Privatwirtschaft und der Verwaltung Verbreitung gefunden haben (vgl. Madelung, 2007: 139; vgl. dazu auch Doering, 2006; Schweizer & Gloger, 2006: 39; Scheytt, 2007; Speckbacher et al., 2008; Mack, 2007: 136; Söffker, 2005). Allerdings wird die Unzufriedenheit mit den bisher verwendeten

ausgerichtet sind, werden ebenfalls nicht berücksichtigt (vgl. dazu beispielsweise Jansohn, 2011; Günther & Zurwehme, o.A.; Ansorge-Grein, 2010; Zurwehme, 2007b; Lojewski, 2008; Botti & Junga, 2004; McAdam & O'Neill, 1999).

Indikatoren kritisiert und als Beweggrund für die Suche nach einer anderen Lösung angegeben (vgl. Doerfel & Ruben, 2002: 20; vgl. auch Keller Johnson, 2003; O'Neil et al., 1999; Speckbacher et al., 2008). Die BSC kann in diesem Zusammenhang eine mögliche Weiterentwicklung und Qualitätsverbesserung darstellen, insbesondere, wenn diese Bestrebungen durch eine gute Implementierung unterstützt werden können (vgl. Cullen, Joyce, Hassall & Broadbent, 2003; vgl. auch Karathanos & Karathanos, 2005; McAdam & O'Neill, 1999; RKW Berlin, 2009). Die Arbeit mit einer BSC strukturiert den Steuerungsprozess (vgl. Götze, 2008: 284), die Verantwortlichen werden durch die Arbeit mit einer BSC mit einem Maximum an Informationen unterstützt (vgl. Boned Torres & Bagur Femenias, 2006: 2; vgl. auch Haddad, 1999; Chang & Chow, 1999; Chen et al., 2006; Kühnle & Minning, 2001: 28; Umashankar & Dutta, 2007: 55; Feller, Dahlmann, Sass, Zweier & Janssen, 2010).

Chancen und Vorteile

In vielen Beiträgen wird auf zahlreiche Chancen und Vorteile verwiesen, die sich aus der Arbeit mit einer BSC im Bildungskontext ergeben können (vgl. beispielsweise die Aufzählungen bei Bailey et al., 1999: 167; vgl. auch Doerfel & Ruben, 2002; Doering, 2006: 18). Als Stärke des Ansatzes wird die Verknüpfung der Leistungsmessung und -überprüfung mit der Strategieimplementierung genannt, was eine der heutigen Hauptherausforderungen von Schulleitenden darstellt (vgl. Bell, 2003: 65; vgl. auch Chang & Chow, 1999; Grasshoff & Kothcier, 2006; Kühnle & Minning, 2001; Vries, Möhrle & Zoch, 2010). Ein weiterer Vorteil wird darin gesehen, dass mit der BSC der Fokus wieder stärker auf das im Vergleich mit externen Testbatterien wirksamere interne Leistungsmonitoring gelegt wird (vgl. Jones, 2004: o.S.). Dieser interne Blickwinkel wird begrüßt, da dann die Mitglieder einer Organisation ihre Tätigkeiten gemeinsam bewerten, vergleichen und miteinander austauschen (vgl. Cullen et al., 2003: 10; vgl. auch Schneider, 2007a: 197; Schweizer & Gloger, 2006: 45). Vorteile werden zudem darin gesehen, dass anlässlich der Arbeit kommuniziert, informiert und voneinander gelernt wird (vgl. Papenhausen & Einstein, 2006: 17; vgl. auch Zurwehme, 2000: 66; Storey, 2002; Chang & Chow, 1999: 396; Zurwehme, 2007b: 136). Diese aufgezeigten Überlegungen führen dazu, dass der Vorteil einer Arbeit mit der BSC weniger in der BSC selber als vielmehr im Erstellungsprozess gesehen wird, der dazu führt. Weil Überlegungen gebündelt und fokussiert werden müssen und dadurch die Komplexität reduziert wird, wird der unterstützende Charakter der BSC-Arbeit in diesem Prozess gelobt (vgl. Chen et al., 2006; vgl. dazu auch Schneider, 2009; Nagarajah, 2006; Stewart & Carpenter-Hubin, 2000/2001: 39 und 42; Drtina, Gilbert & Alon, 2007: 6). Papenhausen und Einstein betonen sogar, dass die BSC in erster Linie als Kommunikations- und Informationsinstrument betrachtet und als Unterstützung im Lernprozess verwendet werde (vgl. Papenhausen & Einstein, 2006: 17; vgl. auch Schweizer & Gloger, 2006: 45; Stewart & Carpenter-Hubin, 2000/2001; Boned Torres &

Bagur Femenias, 2006: 11; Chen et al., 2006: 191 und 201).

Aufgrund der mehrperspektivischen Herangehensweise und der Kombination von finanziellen und nicht finanziellen Kennzahlen wird überdies eine ganzheitlichere Betrachtung möglich, was man durchaus als Vorteil verstehen kann (vgl. Chang & Chow, 1999: 411; vgl. auch Haddad, 1999; Nagarajah, 2006; Cullen et al., 2003: 5; O’Neil et al., 1999). Scheytt betont nicht nur die Ganzheitlichkeit an sich, die mit einer BSC ermöglicht werde, sondern auch die Kongruenz der Zielsetzungen über die gesamte Zielhierarchie hinweg. So erlaubt es das Einführen einer BSC, die individuellen Ziele der Mitarbeitenden auf die Ziele der BSC auszurichten (vgl. Scheytt, 2007: 20; vgl. auch Boned Torres & Bagur Femenias, 2006: 11). Sie kann zudem als Gesprächsgrundlage im Zielvereinbarungsgespräch dienen (vgl. Doering, 2006: 18). Dorweiler und Yakhou sehen daher auch den Vorteil, Belohnungen an die Zielerreichung zu knüpfen (vgl. Dorweiler & Yakhou, 2005: 143; vgl. auch Stewart & Carpenter-Hubin, 2000/2001: 42; Chen et al., 2006: 203), eine Möglichkeit, die nicht von allen Autorinnen und Autoren nur als Vorteil gesehen wird, wie im folgenden Abschnitt eingehend erläutert wird.

Kritische Aspekte

Speckbacher, Wentges und Bischof machen im Unterschied zu Dorweiler und Yakhou im Verknüpfen der Zielerreichung mit dem Anreizsystem auf einen kritischen Aspekt der BSC aufmerksam und orten darin sogar eine grosse Gefahr. Sie weisen darauf hin, dass „informative Kennzahlen ... ihren Informationsgehalt verlieren [können], wenn sie als Basis eines Anreizsystems verwendet werden“ (Speckbacher et al., 2008: 50; vgl. auch Chang & Chow, 1999: 398). Storey zeigt zudem auf, dass die bisherige Verknüpfung von Leistungsmessung und leistungsabhängiger Entlohnung sowohl in der Diskussion als auch in der Einführung und Umsetzung des Leistungsmanagements dazu beigetragen hat, Widerstände zu generieren, die die Steuerung erheblich beeinträchtigen (vgl. Storey, 2002: 321). Zudem sieht Storey bei der BSC ein grundsätzliches Problem in der Bezeichnung: In Ansätzen, die u.a. aufgrund ihrer Bezeichnung dem ‚Management‘ zugerechnet werden, wird eine Bedrohung des professionellen Status der Lehrpersonen gesehen. Storey verbindet mit dieser Einschätzung auch die Kritik am Titel der ‚Scorecard‘, der im schulischen Umfeld auf Ablehnung stosse (vgl. Storey, 2002: 329 f.; vgl. auch Speckbacher et al., 2008: 43).

Nicht nur der ökonomische Hintergrund führt zu Fragen, es werden auch grundsätzliche Zweifel an der Bereitschaft geäussert, sich im Bildungsbereich auf solche Ansätze einzulassen, weil damit Autonomieverluste befürchtet werden: „What is less assured is the willingness of an already-stretched educational sector, with employees comfortable in their relativ autonomy, to

open their performance to wider scrutiny.“ (Bell, 2003: 69) Dieser Aspekt wird besonders kritisch beurteilt, weil im Bereich der öffentlichen Verwaltung die „Negativbeispiele einer ‚überspannten‘ Orientierung an ökonomischen Kriterien“ für eine schlechte Akzeptanz derartiger Neuerungen sorgen. Häufig sei es bei früheren Bemühungen zu einer „Pathologie der ‚Übersteuerung‘“ und damit verbunden zu einer Rebürokratisierung gekommen, weshalb derartige Neuerungen sehr oft Widerstände hervorriefen (vgl. Scheytt, 2007: 16; vgl. auch Speckbacher et al., 2008: 44).

Die Implementierungszeit, das heisst der Aufwand, der mit der Einführung einer BSC einhergeht, muss als kritischer Aspekt ebenfalls erwähnt werden (vgl. Bailey et al., 1999: 172; vgl. auch Boned Torres & Bagur Femenias, 2006: 9; Chang & Chow, 1999: 411; Haddad, 1999: 98; O’Neil et al., 1999: 13; Mettänen, 2005: 185; Schweizer & Gloger, 2006: 44). Vor dem Hintergrund, dass die Ressourcen im schulischen Umfeld aufgrund von laufenden Reformen zurzeit als sehr knapp erlebt werden, wird der Zeitmangel sogar noch stärker empfunden (vgl. Storey, 2002: 329; vgl. auch Bell, 2003: 68). Da die BSC keine Schablone ist, die einfach übertragen werden kann, ist der Aufwand entsprechend zu kalkulieren (vgl. Kühnle & Minning, 2001: 28). Dorweiler und Yakhou betonen zudem, dass es mit einem einmaligen Arbeitseinsatz noch nicht getan sei, da mit wiederkehrendem Aufwand zu rechnen sei (vgl. Dorweiler & Yakhou, 2005: 143). Allenfalls kann der interne personelle Aufwand reduziert werden, wenn externe Beratung beigezogen wird, was jedoch die entsprechenden finanziellen Ressourcen erfordert (vgl. Günther, Hartebrodt & Lakner, 2007: 29). Die Unterstützung durch das Management wird als förderlicher bzw. bei nicht oder ungenügendem Vorhandensein als erschwerender Faktor genannt (vgl. Boned Torres & Bagur Femenias, 2006: 9; vgl. auch Papenhausen & Einstein, 2006; Schweizer & Gloger, 2006).

2.6.6 Weiterführende Überlegungen und Fragen zur BSC im Bildungskontext

Die bisherige Darstellung in Abschnitt 2.6 hat gezeigt, dass die BSC als betriebswirtschaftliches Steuerungssystem eine kontroverse Diskussion ausgelöst hat; eine einheitliche Einschätzung der BSC kann aus den bestehenden Beiträgen nicht abgeleitet werden. Horváth spricht angesichts der grossen Zahl an Publikationen von einer „Flut an Veröffentlichungen“ (Horváth, 2000: 125; vgl. auch Scherer, 2002: 5). Der hohe Grad an Popularität, den der Ansatz genießt, macht ihn je nach Autorschaft zu einem „Modeprodukt“ (Weber & Schäffer, 1998), zu einem „ghost myth“ (Modell, 2004), zu einem „Praxistrend“ (Binder & Schäffer, 2005: 610; vgl. dazu auch Malmi, 2001; Marr & Elbe, 2001; Rigby & Bilodeau, 2007) oder zu einer „Managementmode“ (Kieser,

2000; vgl. auch Cummings & Daellenbach, 2009: 240).²³ Nicht alle Arbeiten teilen jedoch die Einschätzung der BSC als Managementmode und auch Kieser selber schätzt den Ansatz nicht nur als „heisse Luft“ ein (Kieser, 2000: 124), sondern attestiert ihm eine überzeugende Lösung für die Kopplung von strategischem und operativem Management. Laut Ahn trägt der Ansatz zudem „nicht alle typischen Züge einer Management-Mode: Sie [die BSC] findet erst allmählich Verbreitung, und es sprechen Anzeichen dafür, dass sie im Methodenpool des Managements einen festen Platz einnehmen wird.“ (Ahn, 2005: 123) Zu einer ähnlichen Einschätzung gelangt auch Schäffer, der feststellt, dass die BSC „in den letzten Jahren beeindruckende Erfolge gefeiert [hat] und ... dabei [ist], sich einen festen Platz im Instrumentenkasten des Controllers zu sichern“ (Schäffer, 2003: 487). Oehler spricht in diesem Zusammenhang vom „Werkzeug der Stunde“ (Oehler, 2002: 85). Zimmermann und Jöhnk befragten 67 Unternehmen in Deutschland, die bereits mit einer BSC arbeiten oder entsprechende Erfahrungen gemacht haben, ob die BSC eine Managementmode sei oder ob sie einen festen Bestandteil der Unternehmenssteuerung darstelle. 79 Prozent der Antworten bezeichnen die BSC als festen Bestandteil der Unternehmenssteuerung. 21 Prozent sind unentschieden. Keine der eingegangenen Antworten stimmt der Einschätzung der BSC als Managementmode zu (vgl. Zimmermann & Jöhnk, 2000: 602).²⁴ Zdrowomyslaw, von Eckern und Meissner (2003: 356) sehen in der Vielzahl an Publikationen zur BSC einen Beleg dafür, dass es sich hierbei nicht um eine kurzfristige Modeerscheinung handle. Gerade die grosse Anzahl an propagierenden Artikeln zeigt jedoch auf, weshalb es überhaupt zur Einschätzung der BSC als Modeprodukt gekommen ist. Johanson, Skog, Backlund und Almquist halten diesbezüglich insbesondere für die Veröffentlichungen bis 1998 fest, „[these publications] were mostly normative and filled with expectations and hopes“ (Johanson, Skoog, Backlund & Almquist, 2006: 842). Horváth kritisiert in diesem Zusammenhang die „vollkommen unkritischen Berateraufsätze, in denen das vermittelte Umsetzungswissen selten über die bei Kaplan und Norton dargestellten Grundlagen hinaus [gehe]“ (Horváth, 2000: 125; vgl. dazu auch Malina & Selto, 2001: 48 bzw. 74). Demgegenüber sind empirische Studien im Zusammenhang mit der BSC zahlenmässig am schwächsten vertreten, was von verschiedenen

²³ Managementmoden sind nach Kieser an verschiedenen Merkmalen zu erkennen: Es braucht ein „Buzzword“, das Interesse weckt und positive Assoziationen auslöst (Kieser, 2000: 123). Zudem muss mit der entsprechenden Rhetorik das Interesse weiter verstärkt werden. Es braucht eine „raffinierte Mischung von Vereinfachungen und Mehrdeutigkeiten“ (Kieser, 2000: 123), die mit entsprechenden Beispielen illustriert werden kann. Der Novitätsgrad des Ansatzes wird zusätzlich unterstrichen, indem ein Schlüsselfaktor betont wird, der im Vergleich zu vorangehenden Arbeiten neu ist. Verstärkt wird dieser Eindruck durch eine Immunisierung der Propagierenden gegenüber der Kritik an der BSC (vgl. Stöger, 2007: 30).

²⁴ Da die befragten Unternehmen anhand von veröffentlichten Erfahrungsberichten, von Vorträgen auf Kongressen sowie aufgrund von Angaben auf entsprechenden Internetseiten ermittelt wurden, stellt sich die Frage der Objektivität der erhaltenen Antworten. Ein Unternehmen, das bereits mit der BSC arbeitet, würde sich wohl kaum eingestehen, dass sie einer Managementmode aufgesessen ist, und dies in einer wissenschaftlichen Befragung zugeben.

Autorinnen und Autoren wiederholt betont und kritisiert wird (vgl. dazu u.a. Ahn, 2005: 123; Horváth, 1999b: 316; Ittner & Larcker, 1998; Körnert & Wolf, 2007; Malmi, 2001: 207; Marr & Schiuma, 2003: 864; Neely, 2005: 1267; Nørreklit, 2000; Schäffer, 2003; Speckbacher et al., 2003: 362; Weber & Schäffer, 1998: 342).

Es gibt keine Beiträge, die eine langfristige, etablierte Arbeit mit einer BSC darstellen. Zwar wird in einigen Beiträgen von der erfolgreichen Einführung der BSC berichtet, es fehlen jedoch Langzeiterfahrungen, die von der konkreten, längerfristigen und andauernden Arbeit mit der BSC berichten. Beiträge zur BSC an der Volksschule in der Schweiz bzw. im Kanton Zürich fehlen gänzlich.

Vor dem Hintergrund der Empfehlungen einzelner Autoren, dass der Steuerungsansatz auch im Schulwesen einsetzbar sei und die schulische Steuerung unterstütze (vgl. u.a. Dubs, 2005; Dubs, 2006; Seitz & Capaul, 2005; Buer, 2007; Schöni, 2006), drängen sich verschiedene Fragen auf: Kann mit einer BSC die Leistung einer öffentlichen Schule erfasst und gesteuert werden? Worin liegt der entscheidende Beitrag einer BSC zur schulischen Steuerung? Zeigen die bisherigen Berichte zur BSC im Bildungskontext positive Erfahrungen in Bereichen, in denen die schulische Steuerung noch Optimierungspotenzial aufweist?

Bevor näher auf diese Fragen der schulischen Steuerung eingegangen werden kann, muss zunächst der Kontext der öffentlichen Verwaltung im Kanton Zürich beschrieben werden. Die Steuerung der öffentlichen Verwaltung wurde in den vergangenen Jahren von zahlreichen Reformen geprägt, die einen entscheidenden Einfluss auf die Steuerung der Volksschulen im Kanton Zürich hatten.

3 Steuerung der öffentlichen Verwaltung

3.1 Kapiteleinführung

In Abgrenzung zu Steuerung im betriebswirtschaftlichen Kontext wird in diesem Kapitel Steuerung im Kontext der öffentlichen Verwaltung vorgestellt, wobei zunächst die damit verbundenen Begriffe erläutert, das Ziel von Steuerung in der öffentlichen Verwaltung sowie der traditionelle Steuerungsprozess vorgestellt werden. In einem anschliessenden Schritt wird die Entwicklung dieser traditionellen Steuerung im Zusammenhang mit der Modernisierung rund um NPM aufgezeigt und ein spezifischer Fokus auf die Bildungsverwaltung im Kanton Zürich gelegt. Die dort ab 1995 implementierte wirkungsorientierte Verwaltungsführung (wif!) wird erläutert und die damit verbundenen Konsequenzen für die Volksschule im Kanton Zürich nach 2005 werden dargelegt. Im letzten Unterkapitel werden weiterführende Fragen aufgeworfen.

3.2 Begriffsklärung

Einzelne Begriffe werden im Zusammenhang mit der Steuerung der öffentlichen Verwaltung in Abgrenzung zum betriebswirtschaftlichen Verständnis von Steuerung unterschiedlich verwendet, weshalb sie hier kurz erläutert werden. Während die Begriffe ‚Steuerung‘, ‚Leitung‘ und ‚Führung‘ keinem branchentypisch unterschiedlichen Verständnis unterworfen sind, werden im wissenschaftlichen Diskurs sowohl der Begriff ‚Management‘ als auch der Begriff ‚Governance‘ auf den Kontext der öffentlichen Verwaltung hin spezifisch präzisiert und definiert. Ein sehr weit gefasstes Verständnis von ‚Management‘ für die öffentliche Verwaltung findet sich bei Schedler, der darunter „die Gestaltung, Lenkung und Entwicklung öffentlicher Institutionen und deren Leistungserbringungsprozesse“ (Schedler, 2007: 253) subsumiert. Einschränkend muss allerdings erwähnt werden, dass es aufgrund der Vielfalt an öffentlichen Einrichtungen auf den unterschiedlichsten Systemebenen keine allgemeingültige Definition des Begriffs der öffentlichen Verwaltung gibt (vgl. Schedler & Proeller, 2000), weshalb das Verständnis jeweils spezifisch auszuweisen ist, wie dies in den nachfolgenden Abschnitten getan wird. Von den unterschiedlichen Schulen und Ansätzen, die sich in den sogenannten Verwaltungswissenschaften herausgebildet haben (Public Administration, Public Law, Public Management, vgl. Schedler, 2007: 254 f.; vgl. auch Hughes, 2003), wird für die vorliegende Arbeit mit dem spezifischen Fokus der Leistungssteuerung der letzte Diskussionsstrang verfolgt: ‚Public Management‘ kann demnach nach Budäus im Unterschied zum weiten Verständnis bei Schedler enger definiert werden als „eine Spezifizierung der Steuerungsprobleme auf öffentliche Organisationen“ (Budäus, 1994: 46).

„Governance“ wird im Kontext der öffentlichen Verwaltung verstanden als die institutionelle Organisation und Prozesssteuerung der „Willensbildung zu, Entscheidungsfindung über und die Erfüllung von öffentlichen Aufgaben“ (Schedler, 2007: 253; vgl. auch Lane, 2000: 4 f.; Lynn, Heinrich & Hill, 2000: 3). Von den bei Folke Schuppert definierten sieben Funktionen des Governance-Konzepts²⁵ im Rahmen der Politik- und Verwaltungsforschung deckt sich der Fokus der vorliegenden Arbeit mit dem Verständnis von Governance als Reformstrategie und institutioneller Steuerung (vgl. Folke Schuppert, 2011: 12 f.). Wie in den nachfolgenden Abschnitten zu zeigen sein wird, wird mit der vorliegenden Arbeit ein Beitrag zur Diskussion geleistet, wie an Schulen im Kanton Zürich eine tief greifende Steuerungsreform, die die institutionelle Steuerung neu regelte, umgesetzt wurde.

3.3 Ziel der Steuerung der öffentlichen Verwaltung

Ziel der Steuerung der öffentlichen Verwaltung ist die Wahrnehmung und Gewährleistung der in politischen Prozessen definierten öffentlichen Aufgaben eines staatlichen Organs (vgl. Schedler, 2007: 253).²⁶ Das Staatsverständnis und damit auch das Ziel der Steuerung der öffentlichen Verwaltung sind durch die Verfassung festgelegt. So legt Artikel 70 der Zürcher Kantonsverfassung in Absatz 2 fest, dass die Verwaltung „rechtmässig, effizient, kooperativ, sparsam und bürgerfreundlich handelt“ (Verfassungsrat des Kantons Zürich, 2005). Der Grundsatz der Gesetzmässigkeit legt fest, dass alle Verwaltungstätigkeiten an das Gesetz gebunden sein müssen (siehe Direktion der Justiz und des Innern des Kantons Zürich, 2003: 7), und somit auch alle Tätigkeiten der Bildungsverwaltung im Kanton Zürich.

3.4 Steuerungsprozess der traditionellen öffentlichen Verwaltung

Die Steuerung der traditionellen öffentlichen Verwaltung orientiert sich am idealtypischen Bürokratiemodell Max Webers (1985), das sich durch die Prinzipien der Arbeitsteilung, der Amtshierarchie, der Fachqualifikation sowie durch das Versorgungsprinzip kennzeichnet. Diese Prinzipien führen dazu, dass sich die herkömmliche Verwaltung charakterisieren lässt „durch eine normierte Kompetenzordnung, eine genaue Umschreibung der Rechte und Pflichten einer jeden Verwaltungsstelle, den Grundsatz der Schriftlichkeit und eine detailliert festgelegte Aufgabenerledigung“ (Direktion der Justiz und des Innern des Kantons Zürich, 2003: 6). Gesteuert wird über Inputgrössen bzw. über die

²⁵ Brückenfunktion des Governance-Konzepts, Governance als Reformstrategie (Governance als institutionelle Steuerung und als verwaltungspolitisches Leitbild), Governance als Schlüsselbegriff, Governance als Metaebene, Governance als Entstaatlichungsstrategie, Governance als Flankierung und Steuerung transnationaler Rechtsprozesse, Governance als Anwendungsfall eurozentristischer Transferpolitik.

²⁶ Die öffentliche Verwaltung bezieht sich in der vorliegenden Arbeit auf die Verwaltungsleistungen demokratischer Staaten.

Mittelzuteilung: „Durch die Zuteilung verschiedener Inputs wie finanzieller Mittel, Personal, Ausstattung usw. kann erreicht werden, dass die Verwaltung in bestimmten Aufgabenfeldern tätig wird.“ (Schedler & Proeller, 2000: 59) Das von Routine geprägte System zeichnet sich durch relativ konstante Verhältnisse, überschaubare Sachverhalte und Problembereiche sowie klare Wirkungszusammenhänge aus (vgl. Thom & Ritz, 2004: 21). Das Handeln der Beteiligten wird in Ablaufplänen festgehalten, deren Ordnungsmässigkeit, Rechtmässigkeit und Einhaltung kontrolliert werden können (vgl. Thom & Ritz, 2004: 20).

3.5 Steuerungssystem der traditionellen öffentlichen Verwaltung

Das Steuerungssystem der traditionellen öffentlichen Verwaltung wird von Regeln dominiert, wobei diesbezüglich in erster Linie Konditionalprogramme²⁷ vorherrschen (vgl. Osterloh & Frost, 1998: 189 f.). Verfahrensalgorithmen bzw. Verfahrensprotokolle, aber auch Stellenpläne sind zentrale Mechanismen der vorherrschenden inputorientierten Steuerung. Budgetierungs- und Finanzprozesse bilden einen roten Faden, da die Zuweisung von Ressourcen einen zentralen Ansatzpunkt der Steuerung darstellt (vgl. Jenni & Wetli, 2001: 2). Man geht davon aus, dass die eingesetzten Mittel zweckmässig und wirkungsvoll verwendet werden. „Die Tätigkeit der Verwaltung wird also vorwiegend über die Mittel gesteuert, die ihr zur Verfügung gestellt werden.“ (Direktion der Justiz und des Innern des Kantons Zürich, 2003: 12) Allerdings bestehen für die Mittelverwendenden wenig Anreize, effizient und effektiv zu wirtschaften, da die dadurch frei werdenden Ressourcen nicht anderweitig eingesetzt werden dürfen (vgl. Schedler & Proeller, 2000: 59 f.).

3.6 Modernisierung: New Public Management

Ausgehend vom gleichbleibenden Auftrag der öffentlichen Verwaltung zielt NPM seit den 1980er-Jahren auf die Modernisierung öffentlicher Einrichtungen, da diese ihre Versorgungsleistungen nicht mehr wirkungsvoll und kostengünstig erbringen (vgl. Buschor, 1993: 6). Offensichtlich reicht das traditionelle Verwaltungshandeln nicht mehr aus, um die anstehenden Probleme zu lösen. Steuerungs- und Bewältigungsprobleme stellen die Legitimationsgrundlagen der staatlichen Autorität infrage (Legitimitätskrise). Grenzüberschreitende Entwicklungen führen zudem zu komplexen, gegenseitigen Abhängigkeiten (Interdependenzkrise), die ebenfalls andere Steuerungsmechanismen erfordern. Aufgrund der bestehenden Steuerungsdefizite kommt es zu Überbeanspruchungen und falschem Einsatz des Leistungsapparats

²⁷ „Konditionalprogramme folgen einer ‚Wenn-Dann-Regel‘. Immer wenn das Ereignis A eintritt, ist die Handlung B zu ergreifen. Konditionalprogramme sind für Routineentscheide geeignet.“ (Osterloh & Frost, 1998: 189)

(Leistungskrise). Traditionelle Steuerungssysteme sind nicht mehr in der Lage, sich flexibel an die veränderten Bedingungen anzupassen (Flexibilitätskrise) (vgl. Thom & Ritz, 2004: 22, mit Verweisen auf zahlreiche weitere Autoren).

Aufgrund dieser Probleme und Schwierigkeiten wird nach neuen Steuerungsformen für die öffentliche Verwaltung gesucht (vgl. Budäus, 1994; vgl. dazu auch Schedler & Proeller, 2000: 5; Thom & Ritz, 2008; Schedler, 2007: 264-266; Scherer, 2002: 6-8). Die in der Folge eingeleiteten Reformen finden mit leicht verschiedenen Ausprägungen in mehreren Ländern statt, werden jedoch unterschiedlich bezeichnet. Während der Begriff des NPMs in Australien und Neuseeland begründet liegt, laufen ähnliche Bestrebungen in Holland unter dem Namen ‚Tilburger Modell‘, in Skandinavien unter ‚Free Commune Experiments‘, in den USA unter ‚National Performance Review‘ bzw. ‚Reinventing Government‘ und in Deutschland unter ‚Neues Steuerungsmodell‘ (vgl. Schedler & Proeller, 2000: 265-274; vgl. auch Lane, 2000: 6; McLaughlin, Osborne & Ferlie, 2002). Die Reform richtet sich an vier wesentlichen Stichworten aus, die alle vermehrt in den Fokus rücken:

- *Kundenorientierung*: Die Orientierung an den Kundinnen und Kunden kann nach Schedler und Proeller als Metapher für die Öffnung der Verwaltung gegenüber den Bürgerinnen und Bürgern verstanden werden. Dabei soll die Einführung dieser Sichtweise die Dienstleistungsmentalität in der Verwaltung unterstützen (vgl. Schedler & Proeller, 2000: 55-57).
- *Leistungs- und Wirkungsorientierung*: Mit der Verlagerung von der Inputsteuerung auf eine Orientierung am Output ist die Leistungs- und Wirkungsorientierung verbunden. Da in der Praxis die Wirkungen jedoch oft erst langfristig erkennbar sind und entsprechende Analyseinstrumente fehlen, beschränkt man sich oft auf die Leistungs- bzw. Produktorientierung (vgl. Schedler & Proeller, 2000: 61).
- *Qualitätsorientierung*: Ausgehend von der Kundenorientierung können die erforderlichen Qualitätskriterien abgeleitet werden, die die ursprünglichen Prinzipien der Rechtmässigkeit und Ordnungsmässigkeit bzw. die Vermeidung von Willkür ersetzen: „Wissen wir, was der Kunde/Bürger als Ergebnis oder Erlebnis will und honoriert? Leisten wir das, was der Kunde (Bürger) benötigt? Werden Leistungen so erbracht, dass sie auf den Kunden (Bürger) eingehen?“ (Dumont du Voitel, 1996a: 17)
- *Wettbewerbsorientierung*: Durch die Einführung von Marktmechanismen im Rahmen einer entsprechenden Wettbewerbsorientierung will man zukünftig verhindern, dass man sich wie bis anhin stärker an den

Bedürfnissen der eigenen Organisation als an denjenigen der Kundinnen und Kunden orientiert (vgl. Adamaschek, 1997: 25).

Die Verbesserung der Steuerungs- und Kontrollfunktionen von Staat und Gemeinden sowie der Wechsel von der reinen Inputsteuerung auf die explizite Vorgabe und Kontrolle von Zielen und Ergebnissen, also eine stärkere Betonung des Outputs, sind mit dieser Neuorientierung verbunden. Konditionalprogramme sollen durch Zweckprogramme ersetzt werden: „Ziele statt Regeln“ (Buschor, 1993: 10). Die budgetäre Ressourcenorientierung wird durch Kosten-Leistungs-Rechnungen ersetzt. Neue Instrumente und Mittel sind erforderlich, um die wirkungsorientierte Steuerung der Verwaltung zu implementieren. Im Zuge dieser Reformen werden daher zahlreiche Ansätze und Konzepte vom privatwirtschaftlichen Bereich auf den Bereich der öffentlichen Verwaltung übertragen (vgl. Blindenbacher, Hablützel & Letsch, 2000; vgl. auch Dumont du Voitel, 1996b; Hablützel, Haldemann, Schedler & Schwaar, 1995; Attiger, Künzel & Schenkel, 2002; Schedler & Proeller, 2000; Pröhl, 2003: 389; Dunleavy & Hood, 1994).²⁸

Die Bildungsverwaltung, aber auch Schulen sind als Teilbereich der öffentlichen Verwaltung ebenfalls von diesen Reformen betroffen (vgl. Böttcher, 2002; vgl. auch Zlatkin-Troitschanskaia, 2007; Bellmann & Weiss, 2009; Altrichter, 2005; Buer, 2007: 495-512; Kluxen-Pyta, 2010; Böttcher, Bos, Döbert & Holtappels, 2008), was in den nachfolgenden Abschnitten detaillierter beschrieben wird.

3.7 Modernisierte Bildungsverwaltung im Kanton Zürich

3.7.1 Einführung teilautonomer Volksschulen als Teilprojekt der wirkungsorientierten Verwaltungsführung

Im Kanton Zürich wurde in der Bildungsverwaltung im Zusammenhang mit NPM unter dem damaligen Regierungsrat und Bildungsdirektor Ernst Buschor 1995²⁹ die breit angelegte Reform „Wirkungsorientierte Verwaltungsführung (wif!)“ eingeleitet (vgl. Buschor, 1993; vgl. dazu auch Tröhler, 2008: 65; Brüsemeister, 2004: 201; Buschor, 2005).³⁰ Die Dezentralisierung der

²⁸ Detaillierte Auswertungen zehn Jahre nach der ersten Einführungswelle in der Schweiz finden sich bei Ritz (2003), Lienhard, Ritz, Steiner und Ladner (2005) sowie Proeller (2006).

²⁹ Germann spricht in diesem Zusammenhang vom „Buschor-Modell“ (1995: 86).

³⁰ Die verstärkte Outputorientierung zeigt sich im Bildungswesen auf nationaler Ebene auch an der Entwicklung verschiedener nationaler und internationaler Leistungstests und Vergleichsstudien (u.a. Programme for International Student Assessment (PISA)) mit dem Ziel „Steuerungswissen‘ für die Leitungsebene eines Schulsystems bereitzustellen“ (Tillmann, Dederling, Kneuper, Kuhlmann & Nessel, 2008: 118; vgl. auch Böttcher et al., 2008; Ioannidou, 2010; Feller-Länzlinger, Haefeli, Rieder, Biebricher & Weber, 2010). Dabei zielen die im Rahmen von PISA erarbeiteten Daten in erster Linie auf die bildungspolitische Makroebene, indem darin Aussagen über ganze Schulsysteme (Länder und Kantone), nicht aber über einzelne Schulen gemacht werden. „Das Hauptziel der Entwicklung und Durchführung dieser gross angelegten internationalen Untersuchung ist ... die Gewinnung von empirisch gesicherten Informationen, die als Grundlage von

schulpolitischen Steuerung im Rahmen einer ergebnisorientierten Steuerung und die damit einhergehende Verpflichtung zur Rechenschaftslegung führten dazu, dass Kunden-, Leistungs- und Kostenorientierung zu bestimmenden Kriterien wurden (vgl. Weishaupt, 2009: 219).

Die Anwendung der wirkungsorientierten Verwaltungsführung auf die Volksschule wurde im Rahmen des Projekts ‚Teilautonome Volksschule‘ (TaV) vorgenommen (vgl. Dubs, 1996; vgl. dazu auch Dubs, 2005: 455-479; Thom, Ritz & Steiner, 2002; Seitz & Capaul, 2005: 43-99; Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1996). Der Handlungsspielraum der Schulen sollte mit einer Vielzahl von Delegationsmöglichkeiten gesteigert werden (vgl. Rhyn, Widmer, Roos & Nideröst, 2002: 7). Mit dem Projekt wurden die folgenden Hauptziele verfolgt (vgl. Buschor, 1999: o.S.; vgl. dazu auch Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2002: 10; Rhyn et al., 2002: 8):

- Einrichtung geleiteter Schulen mit grösserer Gestaltungsautonomie;
- pädagogische Schulentwicklung auf der Basis von Leitbildern und Schulprogrammen, die den lokalen Voraussetzungen entsprechen;
- Stärkung der schulinternen Kooperation unter den Lehrkräften und weiteren Fachleuten;
- verstärkte Zusammenarbeit mit den Eltern und intensiverer Einbezug der Schülerinnen und Schüler;
- Aufbau von Formen der internen, vorwiegend entwicklungsorientierten Evaluation.

schulpolitischen Entscheidungen dienen können.“ (OECD-PISA-Konsortium, 2000: 9) Als Adressaten werden mit diesen sogenannten large-scale-assessments in erster Linie Bildungspolitiker und Bildungsplaner angesprochen (vgl. Klieme, Baumert & Schwippert, 2000: 394). Für die systematische Nutzung der PISA-Ergebnisse auf der Ebene der einzelnen Schule besteht kein Konzept, kritisiert Lange zu Recht (vgl. Lange, 1999: 435). Van Ackeren bestätigt diese Einschätzung, indem sie feststellt, dass die Ergebnismutzung dieser Daten-Feedbacks für unmittelbare Steuerungsaktivitäten am Schulstandort eher unterentwickelt sei (vgl. Ackeren, 2003: 50; vgl. auch Kühn & Racherbäumer, 2011: 22). Zusammenfassend kann mit Tillmann gesagt werden, dass auf schulischer Ebene mit diesen Tests keine Steuerungsdaten generiert werden (vgl. Tillmann in einem Zeitungsartikel von Jahnke, 2012: 61). Anders präsentiert sich die Situation beispielsweise in Amerika, wo im Rahmen des von Präsident G. W. Bush initiierten Programms „No Child Left Behind“ (NCLB) Ergebnisse von large-scale-assessments auf die einzelnen Schulen zurückgeführt und publiziert werden und so zur Korruption des Bildungswesens geführt haben (vgl. für eine Übersicht die kritische Schilderung von Ravitch, 2010; vgl. für den aktuellen Stand der Entwicklungen Winkler, 2012), oder in England, wo die Publikation vergleichender Qualitätsmessungen seit mehreren Jahren fester Bestandteil des Bildungssektors ist und trotz positiver Aspekte auch zu erheblichen negativen Effekten führt (vgl. Alioth, 2012; vgl. insbesondere die Studie von Astle, Bryant & Hotham, 2011).

In den am Projekt beteiligten Schulen wurden Schulleitungen eingerichtet.³¹ Wesentliche Aufgaben und Ziele wurden den Schulen zwar nach wie vor vom Kanton vorgegeben, allerdings überliess er ihnen weitgehenden Spielraum, wie die Aufgaben erfüllt und die Ziele erreicht werden sollten (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2000: 8; vgl. dazu auch Eckhardt-Steffen, Keller & Züllig, 2006: 95 f.).

Bis 2002/2003 haben 190 Schulen am TaV-Projekt teilgenommen (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2002: 19), inkl. der Gemeinden Zürich und Winterthur. Die Erfahrungen im Rahmen des TaV-Projekts wurden 2002 evaluiert (vgl. Rhyn et al., 2002) und den Erfahrungen in ungeleiteten Schulen gegenübergestellt. Im Bereich der Schulentwicklung hielten die Autoren fest, dass in den TaV-Schulen neu eine „konsequenter, kontinuierlicher und zielorientierter Schulentwicklung“ (Rhyn et al., 2002: o.S.) stattfand als an den nicht geleiteten Schulen. Zudem bezogen sich die neuen Entwicklungsvorhaben auf die Schule als Organisationseinheit, während sich in den nicht geleiteten Schulen derartige Vorstösse häufig lediglich auf den Unterricht bezogen und die Umsetzung eine individuelle Angelegenheit der Lehrpersonen blieb. Bezüglich der Planung und Organisation liess sich „in TaV-Schulen eine Tendenz zu einem professionelleren Projektmanagement feststellen (Zieldefinitionen, Qualitätsindikatoren, Meilensteine, Evaluationen)“ (Rhyn et al., 2002: o.S.).

Zum Abschluss des TaV-Schulversuchs wurde 2005 eine Befragung der damaligen Schulleitenden durch die Bildungsdirektion durchgeführt. Darin wurde insbesondere die Zufriedenheit der Schulleitenden mit der Situation an den TaV-Schulen erfasst. Es zeigte sich, dass 55% der Schulleitenden zufrieden oder sehr zufrieden waren mit der Ausgestaltung ihrer Rolle, 28% waren eher zufrieden, 17% waren unzufrieden bzw. eher unzufrieden (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2005: 7). Die Gesamtbeurteilung des TaV-Projekts fiel in der Befragung äusserst positiv aus und zeigte die Zufriedenheit der Schulleitenden mit der veränderten Führungsstruktur auf (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2005).³²

³¹ Müller, StremLOW und Oggenfuss zeigen die verschiedenen Ausprägungsformen der Schulleitungen im TaV-Projekt auf (2000: 22-29).

³² 2008 wurden im Auftrag der Bildungsdirektion eine Erhebung zur Belastung sowie eine Analyse zur Zusammenarbeit im neu strukturierten Schulsystem (vgl. Wehner, Vollmer, Manser & Burtscher, 2008a; 2008b) im Kanton Zürich erarbeitet. Ziel der Studie war es, „*Das Führungssystem als Ganzes zu durchleuchten*“ und auf seine innere Stimmigkeit hin zu überprüfen“ (Wehner et al., 2008b: o.S., Hervorhebungen im Original). Als relevante Systemelemente werden die folgenden Funktionsträger und Institutionen bezeichnet: Schulleitung, Schulpflegepräsident/in, Schulpflegemitglieder, Lehrpersonen, Schulverwaltung, Eltern(rat), Bildungsdirektion, politische Gemeinde (vgl. Wehner et al., 2008a). Einer vorangestellten Dokumenten- und Literaturanalyse folgten qualitative und quantitative Vorgehen zur Datenerhebung: In Fallanalysen, gemeinsamen Workshops sowie in einem ergänzenden Fragebogen wurden insbesondere Aspekte zum Beziehungssystem, zu bestehenden oder möglichen Konfliktpotenzialen sowie zu den vorhandenen Aufgaben und Delegationsmöglichkeiten erhoben. Insgesamt bezeichnet die Studie die „Geleitete Schule“ als funktionierendes System, zeigt jedoch grundsätzliches Potenzial zur Reduktion der Belastung von Schulleitenden auf.

Mit der Annahme des neuen Volksschulgesetzes 2005 wurden die ursprünglich befristeten Projektziele für alle Schulen im Kanton Zürich zur gesetzlichen Grundlage und verbindlich eingeführt, seit dem Schuljahr 2008/2009 sind alle Schulen im Kanton Zürich geleitet.

3.7.2 Die Volksschule im Kanton Zürich nach 2005

Die öffentliche Volksschule³³ im Kanton Zürich erfüllt einen Bildungs- und Erziehungsauftrag, der im Volksschulgesetz (VSG)³⁴ gesetzlich verankert ist (siehe Kantonsrat des Kantons Zürich, 2005: § 2):

„Die Volksschule erzieht zu einem Verhalten, das sich an christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen orientiert. Dabei wahrt sie die Glaubens- und Gewissensfreiheit und nimmt auf Minderheiten Rücksicht. Sie fördert Mädchen und Knaben gleichermassen.

Die Volksschule ergänzt die Erziehung in der Familie. Schulbehörden, Lehrkräfte, Eltern und bei Bedarf die zuständigen Organe der Jugendhilfe arbeiten zusammen.

Die Volksschule erfüllt ihren Bildungsauftrag durch die Gestaltung des Unterrichts und des Zusammenlebens in der Schule.

Die Volksschule vermittelt grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten; sie führt zum Erkennen von Zusammenhängen. Sie fördert die Achtung vor Mitmenschen und Umwelt und strebt die ganzheitliche Entwicklung der Kinder zu selbstständigen und gemeinschaftsfähigen Menschen an. Die Schule ist bestrebt, die Freude am Lernen und an der Leistung zu wecken und zu erhalten. Sie fördert insbesondere Verantwortungswillen, Leistungsbereitschaft, Urteils- und Kritikvermögen sowie Dialogfähigkeit. Der Unterricht berücksichtigt die individuellen Begabungen und Neigungen der Kinder und schafft die Grundlage zu lebenslangem Lernen.“

Die öffentliche Volksschule³⁵ wird im Kanton Zürich gemäss dem

Das Schulamt der Stadt Zürich publizierte 2009 eine Organisationsanalyse der Behörden- und Verwaltungsstrukturen auf städtischem Gebiet. Im Bericht wird festgehalten, dass die Steuerungsstrukturen auf städtischer Ebene noch nicht abschliessend geklärt sind und dass insbesondere die Schulen und die Schulleitungen in ihren Handlungsspielräumen sowie mit den einhergehenden Kompetenzen erheblich zu stärken sind (vgl. Ernst & Young, 2009: 2).

³³ Die ‚Volksschule im Kanton Zürich‘ bezeichnet die Systemebene als Ganzes, mit der Bezeichnung der ‚Volksschulen‘ sind die einzelnen Schulen gemeint, auf denen der eigentliche Fokus dieser Arbeit liegt.

³⁴ Konkretisierung in der Volksschulverordnung (VSV) vom 28. Juni 2006.

³⁵ In dieser Arbeit nicht berücksichtigt sind Privatschulen bzw. Schulen mit privater Trägerschaft. Für die Unterscheidung öffentlicher und privater Schulen wird auf Witte (2000: 13) verwiesen.

Bildungsgesetz vom 1.7.2002 in den Kindergarten, die Primarstufe (gegliedert in Unter- und Mittelstufe) und die Sekundarstufe I unterteilt. Die obligatorische Schulzeit beträgt 11 Jahre (siehe Kantonsrat des Kantons Zürich, 2002; vgl. Eckhard-Steffen, Keller & Züllig, 2010: 28). Abbildung 7 zeigt schematisch die Gliederung der Volksschule sowie der anschliessenden Schulen auf der Sekundarstufe II (Mittel- und Berufsmittel- sowie Berufsfachschulen) im Kanton Zürich.

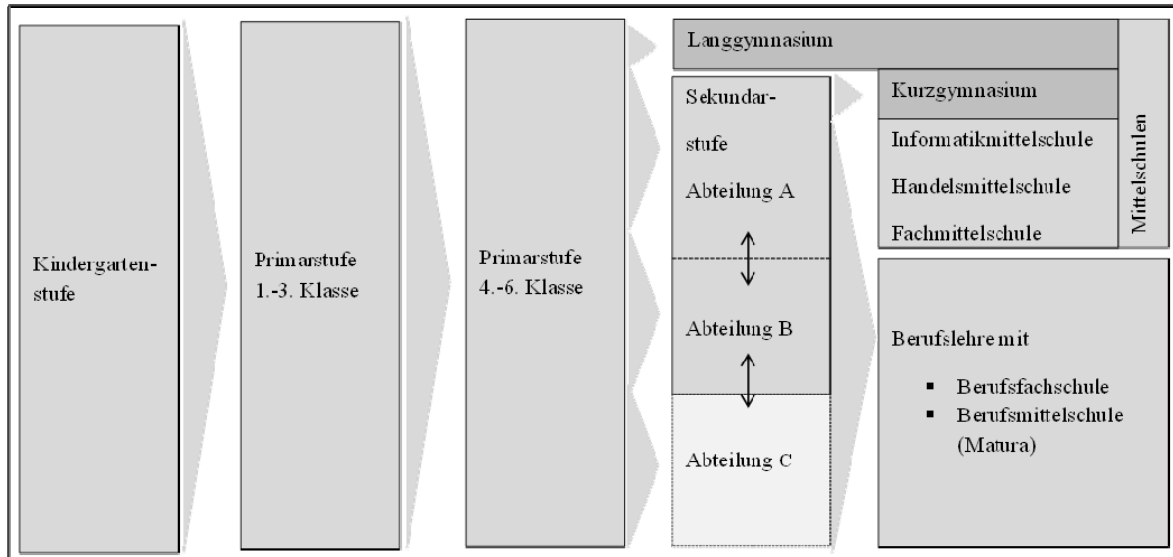


Abbildung 7: Gliederung der Volksschule sowie der anschliessenden Schulen auf der Sekundarstufe II im Kanton Zürich (Darstellung Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2007: 3)

Im kantonalen Schulsystem können die folgenden hierarchischen Ebenen unterschieden werden:

1. Kanton: Kantonsrat, Bildungsdirektion und Bildungsrat
2. Gemeinde: Schulpflege³⁶
3. Schule: Schulleitung, Schulkonferenz
4. Klasse: Lehrpersonen

Gesetzgebende Instanzen sind der Kantonsrat (vgl. für die folgenden Ausführungen Abbildung 8), ausführendes Organ ist die Bildungsdirektion, die durch das verantwortliche Mitglied des Regierungsrates³⁷ geleitet wird. Der Bildungsdirektor bzw. die Bildungsdirektorin leitet zugleich die Geschäfte des Bildungsrates. Der Bildungsrat legt die Qualitätsstandards der Schulen im

³⁶ Die lokale, kommunale Schulbehörde wird im Kanton Zürich als Schulpflege bezeichnet.

³⁷ 1971-1995 Alfred Gilgen, 1995-2003 Ernst Buschor, seit 2003 Regine Aepli (<http://www.regierungsrat.zh.ch/internet/r/r/de/homepage/mitglieder.html>, 23.01.2010, 13.57 Uhr).

Kanton Zürich fest. Die Überprüfung der Schulqualität in pädagogischer und organisatorischer Hinsicht erfolgt durch die Fachstelle für Schulbeurteilung (FSB) mindestens alle vier Jahre. Im Anschluss an die Evaluation wird ein Bericht verfasst, darauf aufbauende Empfehlungen für die einzelnen Schulen werden formuliert (siehe VSG §47 Kantonsrat des Kantons Zürich, 2005). Die FSB ist fachlich unabhängig, sie hat keinerlei Weisungsrecht gegenüber der Schule (siehe VSG § 47-49, Kantonsrat des Kantons Zürich, 2005).

Auf Gemeindeebene ist die Schulpflege für die Schule als Ganzes zuständig (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2006: 3). Sie ist eine Milizbehörde und leitet und beaufsichtigt die ihr unterstellten Schulen auf einer überbetrieblichen Ebene (siehe VSG § 42, Kantonsrat des Kantons Zürich, 2005).³⁸

Der einzelnen Schule steht eine Schulleitung vor (siehe VSG §44, Kantonsrat des Kantons Zürich, 2005). Deren Aufgaben, die damit einhergehende Verantwortung und die entsprechenden Kompetenzen müssen in Abgrenzung zur Schulpflege auf Gemeindeebene geklärt werden.³⁹ Im Organisationsstatut, das jede Gemeinde auszuarbeiten hat, sind die genauen Aufgaben der verschiedenen Instanzen und die damit verbundenen Kompetenzen kommunal bzw. je Schule zu regeln (siehe VSG §43, Kantonsrat des Kantons Zürich, 2005; vgl. auch Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2006: 6).

Die Rolle der Lehrpersonen und der Klassenverbände wird in einen gesamtschulischen Bezug gestellt: „Wo es früher für die Lehrpersonen hiess: ‚Ich und meine Klasse‘, heisst es heute: ‚Wir und unsere Schule‘.“ (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2006: 3; vgl. dazu auch Schratz, 2007: 22) Die Lehrpersonen einer Schule kommen regelmässig zu Schulkonferenzen zusammen, die durch die Schulleitung geleitet werden.

Die Lehrpersonen eines Bezirks treffen sich vierteljährlich an Kapiteln⁴⁰, deren

³⁸ Basierend auf neueren Arbeiten im Zusammenhang mit den Funktionen und Aufgaben von Schulbehörden im Kanton Zürich bzw. der Stadt Zürich (vgl. Meister, 2009; vgl. dazu auch Ernst & Young, 2009), zeichnet sich in Bezug auf die Schulbehörden ein Entwicklungsschritt ab, der allerdings nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist.

³⁹ Zu den spezifischen Aufgaben einer Schulleitung sei an dieser Stelle auf die gesetzlichen Grundlagen verwiesen (Kantonsrat des Kantons Zürich, 2005) sowie auf die Aufgabenschilderungen und Beschreibungen bei Buchen und Rolff (2006), Bonsen (2011: 8), Bonsen et al. (2002: 19-26), Cammans (1997: 22-34), Dubs (2005: 393 f.), Fend (1998: 128-133), Huber (2002), Scherm, Posner und Prinz (2009), Schleicher (2009), Schratz (1998: 160-189), Seitz (2010), Seitz und Capaul (2005: 25-27) und Wissinger (1996: 38-44). Konkretere Hinweise auf die reale Arbeit von Schulleitungen sind im Rahmen des Forschungsprojekts CADRE zu erwarten (vgl. dazu Gather Thurler, 2010).

⁴⁰ Die Zusammenkünfte aller Lehrpersonen eines Schulkreises bzw. Bezirks werden als Kapitel bezeichnet. Der organisatorische Zusammenschluss aller Kapitel des Kantons Zürich wird als Lehrpersonenkonferenz bezeichnet (vgl. http://www.lkvzh.ch/ns_seiten/01_lkvzh_vorst/011_lkvzh_vorst.htm, 15.09.2012, 15.42 Uhr). Allerdings wird im August 2012 im Kantonsrat des Kantons Zürich darüber beraten, ob die Kapitel abgelöst und durch Delegiertenversammlungen ersetzt werden sollen (vgl. Kantonsrat des Kantons Zürich, 2012). Am 1. Oktober

hauptsächliche Geschäfte rechtliche, inhaltliche und organisatorische Belange des Bildungswesens sind. Synodalversammlungen aller Lehrpersonen des Kantons Zürich gibt es nicht, es trifft sich lediglich der Vorstand der Schulsynode regelmässig zur Absprache über bildungspolitischen Fragen.⁴¹

Wie die einzelne Schule im bildungspolitischen Kontext im Kanton Zürich eingebettet ist, illustriert die nachfolgende Abbildung 8.

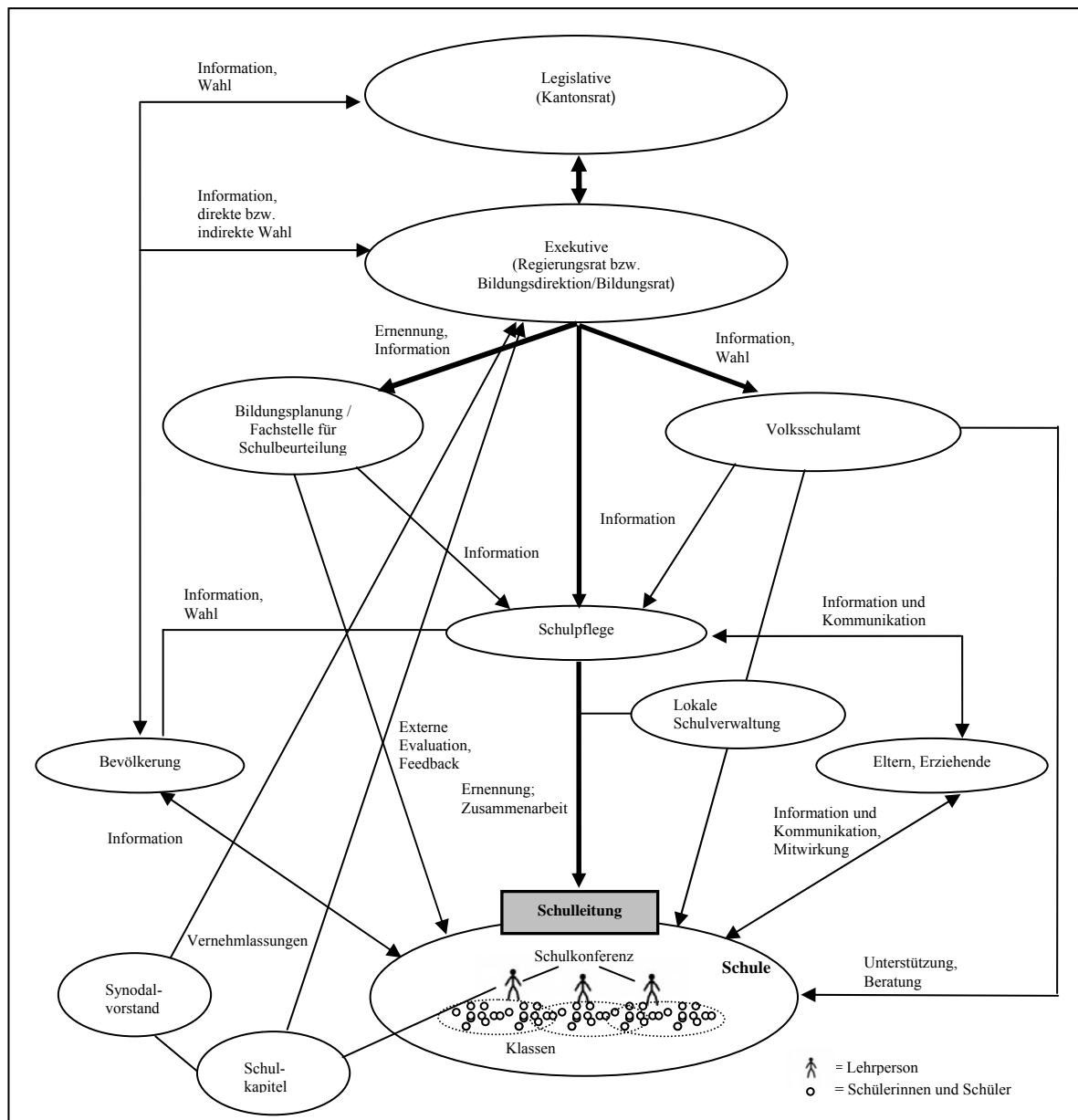


Abbildung 8: Bildungspolitischer Kontext der Schule im Kanton Zürich (eigene Darstellung in Anlehnung an Thom et al. (2002: 18))

Die bildungspolitische Einbindung der Schulen im Kanton Zürich zeigt das

2012 wird im Kantonsrat der Änderung des Volksschulgesetzes zugestimmt und die Schulkapitel damit definitiv durch Delegiertenversammlungen ersetzt (vgl. Bernet, 2012: 15).

⁴¹ <http://www.schulsynodezh.ch/pages/geschichte.php>, 07.02.2010, 15:15 Uhr.

Beziehungsgeflecht auf, indem sich die einzelne Schule befindet. Alle Instanzen und Akteure erheben vielfältige Ansprüche an die jeweilige Schule (vgl. Heinrich, 2009: 309). Nach Freeman können sie alle als Stakeholder verstanden werden: „A stakeholder in an organization is (by definition) any group or individual who can affect or is affected by the achievement of the organization's objectives.“ (Freeman, 1984: 46) Allerdings wird diese breite Definition in der vorliegenden Arbeit nicht geteilt.⁴² Mit Speckbacher wird nur von anspruchsberechtigten Akteuren bzw. Stakeholdern gesprochen, wenn sie einen organisationsspezifischen Beitrag leisten, wenn sie die organisationalen Ziele verfolgen und durch ihren Beitrag zusätzlichen Wert schaffen. Zudem muss die Beziehung durch unvollständige Verträge gekennzeichnet sein (vgl. Speckbacher, 2008: 302), das heisst, die Leistungen sind nicht vollständig vertraglich abbildbar.⁴³ Eltern sowie Schülerinnen und Schüler werden nach dieser Definition nicht als zu berücksichtigende Akteure behandelt: „In a nonprofit university, students make low specific investments (depending on their ‚switching costs‘) and can usually be seen as ordinary stakeholders. Just as in profit-seeking firms, it can be assumed that the welfare of customers or recipients who make zero or low specific investments is internalized by the primary stakeholders; that is, the primary stakeholders do their best to find out what is in the best interest of the recipients, and consequently there are no economic reasons that these recipients need residual decision rights.“ (Speckbacher, 2008: 307) Die anderen Anspruchsgruppen (Kanton bzw. Schulpflege, Schulleitende, Lehrerinnen und Lehrer) versuchen mit ihren Beiträgen organisationsspezifische Werte zu fördern. Deren Beziehungen sind zudem durch unvollständige Verträge gekennzeichnet. Ihre eingebrachten spezifischen Ressourcen sind nicht jederzeit und problemlos für etwas anderes ausserhalb der eingegangenen schulischen Kooperation verwendbar. Dadurch stehen diese Ressourcen für die Betroffenen „at stake“ (auf dem Spiel) (Speckbacher et al., 2008: 45; vgl. auch Speckbacher, 2003: 274). Sie werden deshalb als anspruchsberechtigte Stakeholder bezeichnet.

Um in der Fülle der Ansprüche nicht unterzugehen (vgl. Mitchell, Agle & Wood, 1997: 857), ist eine Priorisierung dieser Akteure von hoher Bedeutung (vgl. Speckbacher et al., 2008: 47). In erwerbswirtschaftlichen Unternehmen kann die Priorisierung anhand des geleisteten Kapitalbeitrags sowie der damit verbundenen Verfügungsrechte vorgenommen werden, ein Vorgehen, das nach Speckbacher auch für die Schule gewählt werden kann (vgl. Speckbacher, 2008: 305). Die Ansprüche des Staates sind aufgrund der gesetzlichen Vorgaben sowie aufgrund seiner Rolle als hauptsächlicher Kapitalgeber demzufolge prioritär zu

⁴² Zur weiterführenden Diskussion rund um den „Stakeholder“-Begriff sowie den theoretischen Grundlagen der Stakeholder Theory sei an dieser Stelle auf die Ausführungen von Scherer und Patzer (2011) verwiesen.

⁴³ Vergleiche dazu die Aussage von Osterloh und Frey (2005: 344): „Berücksichtigt werden die Interessen derjenigen Anspruchsgruppen, deren transaktionsspezifische Investitionen und deren Verhandlungsposition während der Kooperation nicht durch ex ante-Verträge geschützt werden können.“

behandeln. Es gilt allerdings „abzuwägen, was gemeinsam geregelt werden soll und wo es wichtig und sinnvoll ist, der nächsten Ebene Gestaltungsraum zu geben“ (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2010b: 8). Schulpflegen sind in ihrer Funktion als Staatsvertretung auf Gemeindeebene daher als primäre Stakeholder zu betrachten. Dieser Status beinhaltet das Recht, die übergeordneten gesetzlichen Vorgaben für den lokalen Bereich zu prägen und zu konkretisieren sowie spezifische Vorgaben zu definieren (vgl. Speckbacher, 2008: 305), die durch die Schulleitungen operativ umgesetzt werden müssen. Diese enge Verflechtung mit der Schulpflege sowie die Vielzahl unterschiedlicher Aufträge zwischen den Polen der Bürokratie und der Pädagogik (vgl. Höher & Rolff, 1996: 192) führt dazu, dass Schulleitende aufgrund dieser bedeutsamen Position zu einflussreichen Schlüsselpersonen werden (vgl. Holtappels, 2007: 25). Die Funktion der Schulleitung wird zu einem eigenständigen Beruf mit einem spezifischen Profil (vgl. Bonsen, 2006: 194). Lehrerinnen und Lehrer werden zu nachrangigen Anspruchsgruppen, deren Erwartungen allerdings ebenfalls einbezogen werden müssen.

Auch wenn die Eltern und die Schülerinnen und Schüler nicht als anspruchsberechtigte Akteure bezeichnet werden, so soll ihnen institutionell dennoch eine aktive Stimme eingerichtet werden, um die Kommunikation zu erleichtern und die (Informations-)Wege zu verkürzen (vgl. Speckbacher, 2008: 307). Der Einbezug nachrangiger Anspruchsgruppen kann ebenfalls zur grundsätzlichen Klärung der beabsichtigten Ziele beitragen (vgl. Speckbacher, 2008: 315).⁴⁴

3.7.3 Weiterführende Überlegungen und Fragen zur Steuerung der öffentlichen Verwaltung

Mit der Reform der öffentlichen Verwaltung wurde versuchsweise ab 1995 und auf einer neuen gesetzlichen Grundlage basierend ab 2005 auch das Bildungswesen im Kanton Zürich reformiert und neu ausgerichtet. Man wollte sich zukünftig an Qualitätskriterien orientieren und den Fokus stärker an den Ergebnissen bzw. den Leistungen und Wirkungen festmachen. Die Dezentralisierungsbemühungen, die mit dem Einrichten einer grösseren Gestaltungsautonomie für die einzelnen Schulen einhergingen, wurden durch die Einführung von geleiteten Schulen unterstützt; Schulleitende wurden zu zentralen Akteuren in der Steuerung der einzelnen Schulen. Über zehn Jahre nach der ersten Einführung der Schulleitungen stellen sich in diesem Zusammenhang verschiedene Fragen: Wie hat sich die ergebnisorientierte Steuerung der einzelnen Schulen im Kanton Zürich etabliert? Von welchen Erfahrungen wird an Schulen berichtet? Mit welchen Steuerungssystemen wird

⁴⁴ Dies kann so weit führen, dass damit Mechanismen der Selbst-Selektion ausgelöst werden und damit eine Bereinigung bei den Anspruchsgruppen stattfindet (vgl. Speckbacher, 2008: 315).

gearbeitet? Werden die erklärten Ziele von NPM erreicht?

Um diese Fragen zu diskutieren, müssen im nächsten Abschnitt zunächst die gesetzlichen Rahmenbedingungen der Steuerung der einzelnen Volksschulen im Kanton Zürich vorgestellt werden.

4 Steuerung der einzelnen Volksschulen im Kanton Zürich

4.1 Kapiteleinführung

In diesem Kapitel wird die schulische Steuerung vorgestellt, die ab 1995 an ersten Schulen im Kanton Zürich versuchsweise eingeführt wurde und seit 2005 gesetzlich für alle Schulen vorgeschrieben ist. Zunächst werden wiederum Begriffe geklärt und das Ziel schulischer Steuerung wird erläutert. Anschliessend werden der schulische Steuerungsprozess und die entsprechenden Steuerungssysteme aufgezeigt. Ein Schwerpunkt wird dabei auf die Schulprogrammarbeit gelegt, die ausführlich vorgestellt wird. Im letzten Unterkapitel werden weiterführende Fragen aufgeworfen.

4.2 Begriffsklärung

Der Begriff ‚Management‘ wird im schulischen Kontext sehr eng an ein operatives Verständnis der Handlungskoordination geknüpft (vgl. Dubs, 2005: 165) und orientiert sich am betriebswirtschaftlichen Effizienzgedanken (vgl. Buchen, Horster & Rolff, 2008: 5). Die Einführung des Begriffs wird häufig auf die Entwicklungen rund um NPM bzw. der Neuen Steuerung zurückgeführt (vgl. Buchen, 2006; vgl. auch Altrichter & Maag Merki, 2010). ‚Steuerung‘ und ‚Management‘ werden in diesem Zusammenhang oft synonym verwendet; es geht dabei immer um das Handeln beteiligter Akteure, die Entscheidungen treffen, die weitere Akteure und deren Handlungen und Entscheide bezüglich der Gestaltung und der Leistung im System in bestimmter Richtung beeinflussen (vgl. Altrichter, 2009: 244).⁴⁵ Der Begriff ‚Governance‘ verweist im schulischen Kontext ebenfalls auf „Handlungen wie Regieren, Steuern und Koordinieren; vorrangiges Ziel ist, wechselseitige Beziehungen zwischen Akteuren zu managen“ (Fuchs, 2008: 22). Unter ‚Educational Governance‘ wird demgegenüber ein betont analytisch verankerter Blick auf Formen und Mechanismen der Koordinierung zwischen mehr oder weniger autonomen Akteuren in einem Mehrebenensystem verstanden (vgl. Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007: 10). ‚Educational Governance‘ ist demnach „keine begriffliche oder praktische Alternative zu ‚Steuerung‘, sondern thematisiert Steuerungsfragen im breiteren Kontext von Fragen der sozialen Gestaltung in komplexen Systemen“ (Altrichter, 2009: 244) und will diese analysieren. Der vorliegenden Arbeit wiederum liegt ein enges, operativ bzw. prozessual ausgerichtetes Begriffsverständnis von ‚Governance‘ zugrunde (vgl. Benz & Dose, 2004: 25; vgl. auch Benz et al., 2007: 15; Fuchs, 2008: 20), weshalb, um

⁴⁵ Die Steuerung auf der Ebene des gesamten Schulsystems wird umfassend von Berkemeyer (2010) dargestellt.

Missverständnisse auszuschliessen, von ‚Steuerung‘ bzw. ‚Management‘ und nicht von ‚Governance‘ gesprochen wird (vgl. dazu auch Abschnitt 2.2).

‚Führung‘ wird von einzelnen Autoren als übergeordneter Begriff schulischen Steuerungshandelns verwendet, so beispielsweise bei Thom, Ritz und Steiner (2002) oder von Dubs (2005). Dieses Verständnis wird für die vorliegende Arbeit nicht geteilt, weil ‚Führung‘ im schulischen Kontext als zielbezogener Prozess der sozialen Beeinflussung verstanden (vgl. Bonsen, 2003: 30) und in Anlehnung an Buchen (sowie den betriebswirtschaftlichen Diskurs zum gleichen Begriff, vgl. Abschnitt 2.2) „in erster Linie [als] Menschenführung“ (Buchen et al., 2008: 5) definiert wird. Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt jedoch nicht auf personen- bzw. personalspezifischen Fragestellungen, weshalb auf den Begriff ‚Führung‘ verzichtet wird.

‚Leitung‘ wird in der schulspezifischen Literatur nicht als eigenständiger Begriff definiert, sondern als Bestandteil der Funktionsbezeichnung ‚Schulleitung‘ verwendet, der Aufgaben u.a. der Steuerung bzw. des Managements und der Führung in der Schule übertragen werden. Auf die aktive Verwendung des Begriffs ‚Leitung‘ wird aufgrund des zu umfassenden Verständnisses und der mangelnden Trennschärfe zu anderen Begriffen verzichtet, es sei denn es handle sich um gesetzlich verankerte Funktionsbeschreibungen (z.B. die geleitete Schule, Schulleitung). Da der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit auf Aspekten der Steuerung liegt, wird in erster Linie dieser Begriff verwendet.

4.3 Ziel schulischer Steuerung

Die gesetzlichen Vorgaben für das Ziel schulischer Steuerung sind eindeutig: „Das gemeinsame Ziel aller an der Schule beteiligten Akteure ist es, den Schülerinnen und Schülern in einer guten Schule einen optimalen Lernerfolg zu ermöglichen.“ (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2010b: 12) Zum optimalen Lernerfolg trägt nicht nur der Unterricht bei, sondern es sind gesamtschulische Leistungen aller Akteure, die entsprechende Beiträge liefern (vgl. Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, Gu, Brown & Ahtaridou, 2011). Auf der Zielsetzung des optimalen Lernerfolgs basierend können die erbrachten wissensintensiven Leistungen in Schulen nach der Kategorisierung von Engelhardt, Kleinaltenkamp und Reckenfelderbäumer (1993) in einem hohen Masse als immateriell bezeichnet werden und entstehen unter weitgehendem Einbezug der Abnehmer und weiterer beteiligter Akteure.⁴⁶ Ein hochintegrativer Erstellungsprozess sowie mehrheitlich immaterielle Leistungsbestandteile zeichnen nach Osterloh und Boos (2001) sogenannte Vertrauensgüter aus, während sich Erfahrungsgüter durch ein grösstenteils materielles Ergebnis und wenig Integration der Nachfragenden kennzeichnen. Diese Bezeichnung der

⁴⁶ Corsten (1994) bezeichnet dies als bilateral personenbezogene Dienstleistung.

Güterarten als Erfahrungs- oder Vertrauensgüter hängt zusätzlich vom Schwierigkeitsgrad der Qualitätseinschätzung ab (vgl. Engelhardt et al., 1993: 419 bzw. 421). So beruht die Einschätzung der Qualität beim Kauf von Erfahrungsgütern zu einem grossen Teil auf bereits gemachten Erfahrungen. Demgegenüber werden Vertrauensgüter im Vertrauen darauf erstanden, dass man gute Qualität erwirbt. Eine abschliessende Einschätzung der Qualität ist oftmals selbst nach dem Verbrauch schwierig abzugeben (vgl. Franck & Schönefelder, 2000: 216; vgl. auch Osterloh & Boos, 2001: 787; Alvesson, 2004: 21). Die Leistungen an Schulen werden im Folgenden als Vertrauensgüter charakterisiert, auch wenn nicht von einem Leistungskauf gesprochen werden kann, da der Schulbesuch obligatorisch und kostenlos erfolgt und daher keine Marktmechanismen zum Tragen kommen.⁴⁷

4.4 Schulischer Steuerungsprozess

Der schulische Steuerungsprozess beruht auf der Unterscheidung zwischen operativem und strategischem Management, wobei die strategischen Aufgaben grundsätzlich bei der Schulpflege angesiedelt werden und das operative Management in den Aufgabenbereich der Schulleitenden fällt, mit jeweils gegenseitiger Einflussnahme (vgl. Seitz & Capaul, 2005: 38; vgl. auch Dubs, 2005: 31; Thom et al., 2002: 7; Eckhardt-Steffen et al., 2006: 95; Enderlin Cavigelli, 2006: 19). Eine absolute Trennung der beiden genannten Aufgabenbereiche wird aber nicht angestrebt, weil Anregungen der operativen Basis häufig für die strategische Orientierung notwendig sind und auf der anderen Seite strategische Überlegungen das operative Geschäft beeinflussen (vgl. Steinmann & Schreyögg, 2000: 149 f.). Nach Höher und Rolff bewegen sich Schulleitende in einem „Weisungsnetz“, da sie sowohl gegenüber dem Gesetz als auch der Öffentlichkeit die Gesamtverantwortung für die Schule tragen und gleichzeitig auch mit Weisungskompetenzen gegenüber dem pädagogischen und nicht pädagogischen Personal einer Schule ausgestattet sind (vgl. Höher & Rolff, 1996: 190). Thom und Ritz weisen diesbezüglich auf die in politischen Systemen typische Verzahnung politischer Planung bzw. Steuerung und der operativen Verwaltungstätigkeit hin (vgl. Thom & Ritz, 2002: 7; vgl. auch Enderlin Cavigelli, 2006: 19). Das Einbinden und die Zusammenführung der unterschiedlichen Akteure erfordern gezielte Instrumente, Prozesse und Systeme (vgl. Hofmann, 2008).

⁴⁷ §11 des Volksschulgesetzes regelt die Unentgeltlichkeit der Volksschule für Schülerinnen und Schüler an deren Wohnort, wobei die Schulpflege über die Zuteilung entscheidet (siehe Kantonsrat des Kantons Zürich, 2005). Allerdings wird die freie Schulwahl zurzeit in der Schweiz diskutiert. Im Kanton Baselland wurde am 30. November 2008 die freie Schulwahl mit 79% Nein-Stimmenanteil abgelehnt. Im Kanton Thurgau wurde am 7. März 2010 die freie Schulwahl mit einem Nein-Stimmenanteil von 83.2% zurückgewiesen. Im Kanton Zürich wurde am 17. Juni 2012 über die freie Schulwahl ab der 4. Klasse abgestimmt und das Begehren mit 81.8% Nein-Stimmenanteil verworfen. Zur Diskussion der freien Schulwahl in Deutschland wird auch auf den Beitrag von Bellmann (2008) verwiesen, zur Diskussion in der Schweiz u.a. auf die Beiträge von Oelkers (2008b; 2008a).

Inhaltlich baut die schulische Steuerung auf der „gemeinsame[n] Zielorientierung, [der] Überprüfung der Zielerreichung und [dem] Festlegen verbindlicher Umsetzungsmassnahmen“ (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2010b: 8, ebenfalls für die nachfolgenden Abschnitte zum Steuerungsprozess) auf. Es wird mit vier Teilschritten argumentiert, die sich am fortlaufenden Qualitätskreislauf orientieren: „Ziele klären“, „Planen“, „Umsetzen“, „Überprüfen/Sichern“ (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2010b: 12).^{48,49} Als übergeordneter Zeithorizont wird für den Steuerungsbogen eine Dauer von vier Jahren festgelegt, die durch jährliche Zyklen, die Schuljahre, unterteilt wird.

Ziele klären

Basierend auf einer Standortbestimmung, die Vergangenes überprüft und Zukünftiges skizziert, sollen die Ziele der anstehenden Periode geklärt werden. Dabei gilt es, die Ansprüche aller Beteiligten zu beachten und in die zukünftigen Ziele zu integrieren. Weisungen und gesetzliche Vorschriften durch den Kanton oder die kommunale Behörden sind verpflichtender Bestandteil der anstehenden Arbeiten. Die Bearbeitung der Entwicklungshinweise der Fachstelle für Schulbeurteilung muss in den zukünftigen Zielen ausgewiesen werden. Sinnvollerweise werden auch bereits ausgearbeitete Leitbilder und Leitvorstellungen für die Zielklärung berücksichtigt. Es wird empfohlen, auch die Meinung der Eltern und der Schülerschaft in die Zielklärung einzubeziehen.

Planen

Gegenstand der Planungsphase ist die Konkretisierung der verabschiedeten Ziele. Für die Ausarbeitung von Massnahmen zur Umsetzung der Vorhaben wird die Bildung eines Ausschusses oder einer Steuergruppe empfohlen, die im Auftrag der Schulkonferenz einen Vorschlag ausarbeitet. Diese verabschiedet die erarbeitete Planung und leitet sie weiter an die Schulpflege, die diese abschliessend genehmigt.

Umsetzen

Die Umsetzung der Vorhaben erfolgt unterteilt in Jahreszyklen und im Rahmen von einzelnen Projekten. Die Zuständigkeit dafür wird an einzelne Personen und Arbeitsgruppen⁵⁰ delegiert, was eine Zusammenarbeit unter den Beteiligten über den Unterricht hinaus erforderlich macht: „Entweder legt die Schulpflege die Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit fest oder die Schulkonferenz

⁴⁸ Zurwehme arbeitet demgegenüber für Weiterbildungseinrichtungen nur mit den drei Phasen der Planung, Realisation und Kontrolle (vgl. Zurwehme, 2007a: 446).

⁴⁹ Für die Volksschulen in der Stadt Zürich wurde vom Schulamt der Stadt Zürich in Anlehnung an die kantonalen Vorgaben ein eigenes Konzept aufgebaut, das auf fünf Elementen aufbaut und den Fokus sprachlich auf das Qualitätsmanagement legt: Qualitätsdefinition, Qualitätsplanung, Qualitätsproduktion, Qualitätsprüfung, Qualitätssicherung (Bruggmann, 2012).

⁵⁰ Projektteams, Jahrgangs- und Fachteams, pädagogische Teams, Unterrichtsteams, Hospitationsgruppen, Steuergruppen, Ausschüsse etc.

beschliesst, wie und auch wie oft und in welchen Teams zusammengearbeitet werden soll.“ (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2010b: 16)

Überprüfen und Sichern

Der vierte Schritt der Überprüfung und Sicherung schliesst den Kreislauf und wird gleichzeitig zum Ausgangspunkt für den nächsten Zyklus. Dabei wird im Schulfeld für diesen Teilabschnitt oft die Bezeichnung ‚Evaluation‘ verwendet. In der Handreichung des Volksschulamts wird eine ausführliche Standortbestimmung inkl. Rechenschaftsbericht alle vier Jahre als angemessen bezeichnet, während dazwischen die Durchführung fokussierter Evaluationen einzelner Projekte und Jahresziele empfohlen wird (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2010b: 17-19). Diese jährlichen Evaluationen bilden gleichzeitig die Basis für die Zielformulierungen des Folgejahres.

4.5 Schulische Steuerungssysteme

Steuerungssysteme auf schulischer Ebene sind je nach lokaler Begebenheit sehr unterschiedlich ausgeprägt. In vielen Schulen wird auf Klassenebene mit Informations- und Reportingsystemen privater Anbieterinnen und Anbieter gearbeitet. Einzelne solcher Angebote wurden vom Kanton übernommen bzw. wurde deren Einsatz im Kanton Zürich finanziell unterstützt. Beispiele dafür sind die Initiativen rund um das Stellwerk für die Oberstufe (vgl. Bildungsrat des Kantons Zürich, 2009) oder das Klassencockpit auf der Primarstufe (vgl. Bildungsrat des Kantons Zürich, 2003). Die anhand dieser Instrumente generierten Daten dienen der einzelnen Lehrperson oder Stufenteams zur individuelleren Betreuung der Kinder und Jugendlichen sowie zur konkreten Unterrichtsvorbereitung, fliessen aber nicht in die übergeordnete schulische Steuerung ein.⁵¹

Die gesamtschulische Steuerung verläuft an den Schulen im Rahmen der gesetzlich vorgeschriebenen Schulprogrammarbeit. Diese Arbeit erhält einen besonderen Stellenwert, weil man damit vor allem „eine Möglichkeit zu einer pädagogisch begründeten Schulentwicklung bei gleichzeitig realistischer Konzeptualisierung des Steuerungsproblems im Schulwesen sieht“ (Wenzel, 2008: 437). Das Schulprogramm kann somit als das wichtigste, zentrale Element der schulischen Steuerung betrachtet werden (vgl. Buer & Hallmann, 2007: 320; dazu auch Bauer, 2008: 27; Buer & Köller, 2007: 105; Lange, 1999: 431). Wenzel betont, dass Schulprogrammarbeit quantitativ betrachtet die grösste

⁵¹ Rund um die zahlreichen Evaluations- und Überprüfungsmassnahmen im schulischen Bereich hat sich ein Markt etabliert, auf dem Unterstützungsleistungen für den Feedbackprozess angeboten werden. Einer der bekanntesten Anbieter ist IQES online. Ausgehend von 40 Qualitätsbereichen einer Schule (vgl. Brägger & Posse, 2007) wird bei IQES online der Schwerpunkt auf die elektronische Unterstützung bei der Erstellung und Auswertung von Fragebogen im Rahmen der Selbstevaluation gelegt (<https://www.iqesonline.net/index.cfm?id=aa5ce796-e0c6-b4e6-2372-53a72b8c3502>, 19.03.2012, 09.57 Uhr).

internationale Reformmassnahme der letzten Jahrzehnte darstellt (vgl. Wenzel, 2008: 437), weshalb der Fokus im Folgenden auf diesen Ansatz gelegt wird.

4.6 Fokus: Schulprogramm

Das Schulprogramm ist definiert als „die gemeinsame Plattform für die pädagogische Arbeit in einer Schule, die in innerschulischen Verständigungsprozessen entstanden ist und zwar möglichst unter der Beteiligung aller schulischen Akteursgruppen“ (Wenzel, 2008: 437). Im Schulprogramm sollen pädagogische Schwerpunkte definiert, Entwicklungsziele formuliert und als gemeinsame Beschlüsse festgehalten werden (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2010b; vgl. dazu auch Philipp & Rolff, 1999; Schratz, 2007; Kempfert & Rolff, 2005: 177 f.; Rolff, 2006; Buer & Hallmann, 2007; Holtappels, 2004: 11-20; Gruschka, Heinrich, Köck, Martin, Pollmanns & Tiedtke, 2003: 57). Durch dieses Vorgehen werden der Bildungs- und der Erziehungsauftrag für die lokalen Begebenheiten der Schule konkretisiert.⁵² Die Umsetzung soll eine nachhaltige und zielgerichtete Entwicklung der jeweiligen Schule unterstützen (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2006: 11-15). Für Holtappels stellt das Schulprogramm ein „neuartiges Instrument schulbezogener Planungs- und Entwicklungsarbeit“ (Holtappels, 2004: 11) dar. Es dient als Entwicklungsinstrument für die Schule sowie als Steuerungsinstrument für die Systemebene. Der Entwicklungsaspekt zeigt sich daran, dass das Schulprogramm „in erster Linie ein internes Arbeitspapier zur systematischen Planung und Entwicklung pädagogischer Gestaltung für die Schule selbst“ (Holtappels, 2004: 11) sein soll. „Die Steuerungsfunktion wird besonders darin sichtbar, dass Schulprogramme Anknüpfungen für Qualitätssicherung, Rechenschaftslegung und Informationsgrundlagen für die Steuerungsebene bieten.“ (Holtappels, 2004: 12) Schulprogrammarbeit umfasst dabei mehr als die reine Erstellung des einzelnen Dokuments, was in den nachfolgenden Abschnitten erläutert wird.

4.6.1 Bestandteile der Arbeit mit einem Schulprogramm

Basis eines Schulprogramms bilden erarbeitete Leitideen und Leitbilder einer Schule. Diese legen eine grundsätzliche, langfristige Orientierung fest, indem dafür Grundideen formuliert werden, nach denen sich eine Schule ausrichten will (vgl. Philipp & Rolff, 1999: 14 f.). Während das Erarbeiten eines Leitbilds im Rahmen des TaV-Projekts noch vorgeschrieben war, wird jedoch im Volksschulgesetz von 2005 auf eine explizite Verpflichtung zur Ausarbeitung eines Leitbilds verzichtet. Gleichwohl wird auf den unterstützenden Charakter gemeinsam getragener, leitender Ideen hingewiesen (vgl. Bildungsdirektion des

⁵² Im Rahmen dieser Arbeit werden Unterlagen, die die kommunale Aufbauorganisation betreffen, nicht weiter vertieft, da der Fokus in erster Linie auf dem Steuerungsprozess liegt.

Kantons Zürich, 2010b: 12). Das von der lokalen Schulpflege für jede Legislaturperiode zu verabschiedende Legislaturprogramm kann ebenfalls wichtige Hinweise und Rahmenbedingungen zur schulischen Arbeit enthalten.

Das Schulprogramm selber ist in der Arbeitsvorlage der Bildungsdirektion tabellarisch aufgebaut (vgl. Anhang 2 für die nachfolgenden Ausführungen sowie die Angaben in der Handreichung Geleitete Schule der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2010b; vgl. auch Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2010a). Die konkrete Beschreibung der Vorhaben wird in der Tabelle anhand unterschiedlicher Zeilen und Spalten empfohlen, die in den nachfolgenden Abschnitten beschrieben werden.

Themenschwerpunkte

Es gilt, im Schulprogramm thematische Schwerpunkte festzulegen, die sich aus den übergeordneten Grundideen (Leitbildern, Legislaturprogramm etc.) ableiten lassen. Es wird zwischen Schwerpunkten unterschieden, die im Zusammenhang mit der Entwicklung zukünftiger Vorhaben stehen, sowie Schwerpunkten, die der Sicherung von bereits Erarbeitetem dienen. Eine konkrete Aussage zur Anzahl der Themenschwerpunkte findet sich in der Arbeitsvorlage der Bildungsdirektion nicht. Indirekt lässt sich aus der Anzahl der Zeilen eine Vorgabe zur Anzahl der Schwerpunkte ableiten: Die Arbeitsvorlage enthält fünf Zeilen für Entwicklungen und sechs Zeilen für Sicherungsthemen, wobei aus der Vorlage nicht ersichtlich wird, weshalb dieser Umfang gewählt wird. Haenisch fordert demgegenüber eine explizite „Begrenzung der Themenfelder ... Es muss klar signalisiert werden, dass man sich nicht gleichzeitig um alle wichtigen Themen kümmern kann, sondern dass man Schwerpunkte setzen muss.“ (Haenisch, 2004: 229) Für alle gewählten Themenschwerpunkte sollen in eigenen Spalten Bezüge ausgewiesen werden, wobei deren möglicher Inhalt nicht weiter spezifiziert wird.

Ist-Zustand, Zielsetzung

Ausgehend von der Schilderung des Ist-Zustandes („Das haben/machen wir bereits“) sollen Entwicklungszielsetzungen („Das wollen wir erreichen“) abgeleitet und beschrieben werden. Im Gegensatz dazu wird für die Sicherungszielsetzungen in der Arbeitsvorlage die Schilderung des Ist-Zustandes weggelassen und direkt die Formulierung einer Zielsetzung aufgeführt; weshalb, wird aus den Unterlagen nicht klar. Für beide Zielarten und deren Formulierungen wird auf die SMART-Regel verwiesen (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2010b: 13; vgl. auch Schneider, 2011: 32): Ziele müssen spezifisch (S), mess- und überprüfbar (M), akzeptiert und attraktiv (A), realistisch (R) und terminiert (T) formuliert werden.

Planung und Massnahmen, Zeitraum

Eine weitere Spalte im Schulprogramm soll Aussagen zur Planung enthalten und aufzeigen, wie die Entwicklungsziele umgesetzt werden („So gehen wir es an“). Demgegenüber wird bei den Sicherungszielen vorgeschlagen, eine eigene Rubrik mit Aussagen zur Verankerung des Vorhabens im Schulalltag vorzusehen.

Zur Konkretisierung der Umsetzung wird in der Handreichung empfohlen, Jahresplanungen abzuleiten, die wiederum Umsetzungsbeschlüsse und Zielvorgaben für die einzelnen Jahre enthalten. Wichtiger Bestandteil dieser Jahrespläne ist die Terminübersicht, die tabellarisch einen Überblick über die anstehenden Termine und Projekte bietet. Im Rahmen der Umsetzung wird für mehrjährige Vorhaben zudem empfohlen, mit Projektaufträgen bzw. -plänen zu arbeiten (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2010b: 9).

Überprüfung, Ressourcen, Zeitraum

Eine eigene Rubrik sowohl bei den Entwicklungs- als auch bei den Sicherungszielen ist für Aussagen darüber vorgesehen, wie die Zielsetzungen erreicht werden („Daran erkennen wir, dass das Ziel erreicht wurde“). Zudem ist jede Schule von Gesetzes wegen verpflichtet, Rechenschaft über die Erreichung der formulierten Ziele abzulegen (siehe Kantonsrat des Kantons Zürich, 2005: § 43, Abs. 5). Verbindliche Vorgaben dazu, wie und in welchem Rhythmus dies geschehen soll, werden jedoch keine gemacht, die Schulen definieren die Art und Weise der Überprüfung selbst. Zur Unterstützung der Evaluationsschritte können im Internet verschiedene Materialien heruntergeladen und bearbeitet werden.⁵³ Die für die Umsetzung der Vorhaben benötigten Ressourcen („Diese Mittel benötigen wir“) sollen in einer eigenen Spalte spezifiziert werden. Während für die Entwicklungsziele in einer Spalte Angaben zum Zeithorizont gemacht werden sollen („Dann führen wir es durch“), ist diese Spalte bei den Sicherungszielen nicht vorgesehen, vermutlich weil davon ausgegangen wird, dass die jeweiligen Vorhaben bereits erfolgt sind und man deren Umsetzung nicht mehr spezifisch terminieren muss.

4.6.2 Erarbeitungsprozess sowie Umsetzung

Die Schulpflege kann in Ergänzung zum Legislaturprogramm für das Schulprogramm Rahmenvorgaben und Bedingungen formulieren, die bei der Erarbeitung zu berücksichtigen sind. Ebenfalls zu beachten sind Hinweise der Fachstelle für Schulbeurteilung sowie Vorgaben des Kantons. In angemessener

⁵³ Elektronische Evaluationshilfen, ein Methodenrepertoire, Verfahrensschritte für eine interne Evaluation, Verfahrensvorschlag für die Selbstbeurteilung im Schulteam, Verbindung der externen und internen Evaluation (http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/fuehrung_und_organisation/geleitete_schulen/materialien.html#a-content, 04.01.2012, 16.00 Uhr).

Form gilt es auch die Anliegen der Elternschaft sowie der Schülerinnen und Schüler einzubeziehen. Der Erarbeitungsprozess wird von der Schulleitung gesteuert, der zeitliche Planungshorizont wird mit drei bis fünf Jahren gefasst. Der Erarbeitungsprozess lehnt sich dabei an die Schritte des Steuerungsprozesses an. Ausgehend von einer Standortbestimmung werden die Ziele geklärt. Mit der Festlegung von Massnahmen zur Zielumsetzung ist auch die Planung verbunden; die Arbeit mit Projektplänen wird diesbezüglich empfohlen. Das so erstellte und von der Schulkonferenz verabschiedete Schulprogramm soll in knapper Form die wesentlichen Entwicklungsschwerpunkte der Schule ausweisen. Der Schulpflege obliegt anschliessend die Genehmigung und damit verbunden die Auftragserteilung zur Umsetzung (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2010b). Auswertungen und Evaluationen sind ebenfalls zentraler Bestandteil der Schulprogrammarbeit und runden diese ab (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2010b: 12).

4.6.3 Unterschiedliche Ausprägungsformen

In der zum Abschluss des TaV-Projekts durchgeführten Befragung von Schulleitenden zeigt sich, dass 2005 rund 90% der damals geleiteten Schulen mit einem Schulprogramm arbeiten, 99% setzen eine Jahresplanung ein und 97% geben an, dass jährliche Evaluationstage durchgeführt werden (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2005: 17 f.). Die Wichtigkeit der Arbeitsinstrumente wird unterschiedlich eingeschätzt: 97% beurteilen die Jahresplanung als wichtig bzw. sehr wichtig, die systematische Evaluation wird von 90% als wichtig oder sehr wichtig eingestuft, das Schulprogramm erreicht mit 89% annähernd den gleichen Wert, während die Leitbildarbeit mit 64% der Nennungen als wichtig oder sehr wichtig in ihrer Bedeutung deutlich abfällt (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2005: 20). Knapp zwei Drittel der Befragten „sind der Überzeugung, dass sich die Schulqualität durch die Schulprogrammarbeit wesentlich verbessert hat. Nur gerade 7% bezweifeln dies.“ (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2005: 21) Seitz und Capaul kommen allerdings noch 2005 zum Schluss, dass es die sogenannte ‚Schulprogrammarbeit‘ für die Schweiz in diesem engen Sinne gar nicht gebe, es fänden allerdings ähnliche Bestrebungen im Rahmen der Schul- und Qualitätsentwicklung statt (vgl. Seitz & Capaul, 2005: 173). So wird beispielsweise mit dem neu verankerten Volksschulgesetz die Schulprogrammarbeit 2005 im Kanton Zürich für alle Schulen verbindlich eingeführt. Die Vorstellung, was ein Schulprogramm sein kann, variiert jedoch sehr stark. Die verschiedenen Ausprägungsformen und Arbeitsweisen sind aber im Kanton Zürich im Unterschied zum Beispiel zu Deutschland (vgl. u.a. Mohr, 2006; Burkard & Haenisch, 2002; Holtappels, 2002; Holtappels & Müller, 2002) noch nicht erfasst und ausgewertet worden.

4.6.4 Erfahrungen mit der Schulprogrammarbeit

Wie ausgangs des letzten Abschnittes erwähnt, liegen erst aus Deutschland wissenschaftlich erfasste und ausgewertete Erfahrungen zur Schulprogrammarbeit vor (vgl. Burkard & Haenisch, 2002; vgl. dazu auch Holtappels & Müller, 2004; Burkard, 2005; Ohlhaver, 2007; Müller, 2010; Buer & Hallmann, 2007; Gruschka et al., 2003; Holtappels, 2004; Mohr, 2006; Wenzel, 2008). Diese Arbeiten zeigen, dass Schulleitende Schwierigkeiten haben, für ihre Schulen in Zusammenarbeit mit dem Kollegium tragfähige Schul- und Jahresprogramme zu entwickeln (vgl. Buer & Hallmann, 2007: 329). „Eine angemessene Dosierung von Umfang und Tempo“ (Holtappels, 2004: 26) scheint schwierig zu sein (vgl. dazu auch Haenisch, 2004: 229). Nicht nur die Formulierung der Programme im Rahmen der Zielklärung und Planung bereitet jedoch Schwierigkeiten. Auch das Veranlassen der Umsetzung oder das Treffen von Massnahmen sowie die damit einhergehende Überprüfung bereiten Probleme (vgl. Mohr, 2006: 145; vgl. dazu auch Ohlhaver, 2007: o.S.; Wenzel, 2008: 438): „Wir haben keine Schule gefunden, die mit ihrem Schulprogramm die vollständige und sinngemässe Anwendung der ... Schritte (von der IST-Analyse zur internen Evaluation) im Prozess der Schulprogrammentwicklung zeigen würde“ (Gruschka et al., 2003: 118). Mit Rolff kann man diesbezüglich von einer Implementationslücke sprechen (vgl. Rolff, 2006: 351). Es fällt den Beteiligten schwer, Zielformulierungen zu finden; dasselbe gilt für geeignete Indikatoren. Es gibt Schulprogramme, „deren Bestandteile wenig Bezug zueinander oder tatsächliche Widersprüche zwischen Bestandesaufnahme und Entwicklungsplanung bzw. Massnahmen aufweisen. Zusammenhänge ... werden zwar überwiegend ersichtlich, aber nur selten stringent hergestellt.“ (Holtappels & Müller, 2004: 100) Klare Vorgehensweisen für den Überprüfungsprozess werden im Rahmen der Schulprogrammarbeit nur teilweise gemacht (vgl. Holtappels & Müller, 2004: 98 f.; vgl. auch Lange, 1999: 433). Dabei würde insbesondere der Gesamtprozess der Schulprogrammarbeit einen wichtigen Aspekt der neuen schulischen Steuerung darstellen. Es geht nicht nur um das Klären von Zielen sowie deren Planung und Umsetzung. Einen wesentlichen Aspekt stellen auch die Überprüfung und Rechenschaftslegung und damit verbunden die umfassende Information der verschiedenen Anspruchsgruppen dar.⁵⁴ Diesbezüglich ist ein erheblicher Entwicklungsbedarf feststellbar.

⁵⁴ Im Zusammenhang mit der allgemeinen Einführung der Schulprogrammarbeit fällt auf, dass dem Entwicklungsprozess eines Schulprogramms in der Literatur viel Aufmerksamkeit und Raum gegeben wird, häufig jedoch der Umsetzungs-, Evaluations- und Adaptionsprozess nicht explizit oder nur marginal thematisiert und auch nicht oder selten mit dem Qualitätsmanagement verknüpft wird, so zum Beispiel bei Dubs (2005), bei Philipp und Rolff (2006) sowie bei Horster (2006). Im Unterschied dazu finden sich bei Burkard und Eikenbusch (2006) vergleichsweise umfangreiche Angaben auch zum Evaluations- und Adaptionsprozess.

4.6.5 Weiterführende Überlegungen und Fragen zur schulischen Steuerung

Die im Bildungskontext erbrachten Vertrauensgüter und -leistungen zeichnen sich durch einen hochintegrativen Erstellungsprozess sowie mehrheitlich immaterielle Leistungsbestandteile aus (vgl. Osterloh & Boos, 2001). Im Leistungserstellungsprozess spielt Vertrauen eine grosse Rolle (vgl. North, 2005: 24; vgl. dazu auch Osterloh & Weibel, 2006: 203). Alvesson betont, dass ein hoher Grad an Partizipation und Teamarbeit sowie ein grosses Mass an Variationstoleranz vorausgesetzt werden müssen (vgl. Alvesson, 2004: 136). Die Arbeitsverträge sind unvollständig (vgl. Osterloh & Frost, 1998: 189), weil die zu leistende Arbeit vieldeutig (vgl. u.a. Alvesson, 2004: 68 f.; Frey & Osterloh, 2000: 35 f.) und schwer kontrollierbar ist (vgl. u.a. Alvesson, 2004: 23; Frey & Osterloh, 2000: 35 f.; Mettänen, 2005: 180; Osterloh, 1999: 391; Osterloh, Frey & Frost, 1999: 1251): „Bei komplexen Tätigkeiten, wie z.B. dem Lehrerberuf ... können nicht alle Leistungsmerkmale erfasst werden.“ (Osterloh et al., 1999: 1254) Es stellen sich Probleme im Zusammenhang mit Fuzzy Tasking und Multiple Tasking und der damit verbundenen Unzurechenbarkeit von Leistungen (vgl. Frey & Osterloh, 2000: 35 f.). Gleichzeitig wird im Rahmen der wirkungsorientierten Verwaltungsführung auf gesetzlicher Ebene ein Steuerungssystem verankert (Schulprogrammarbeit), das die ergebnisorientierte schulische Leistungssteuerung unterstützen soll. Sind Leistungen aber nicht abschliessend definierbar und nicht oder nur in eingeschränktem Masse zurechenbar, dann stellt sich die Frage, wie die Schulprogrammarbeit an der Volksschule im Kanton Zürich implementiert wurde und welche konkreten Erfahrungen mit diesem Steuerungssystem gemacht wurden. Diese Frage wird vor dem Hintergrund von Hinweisen auf erhebliche Mängel im Zusammenhang mit der Schulprogrammarbeit in Deutschland verstärkt: Wie wird der im Gesetz verankerte Auftrag zur Schulprogrammarbeit umgesetzt? Wie wurde die Schulprogrammarbeit in den Schulen implementiert? Von welchen Erfahrungen wird berichtet? Welche Schlüsse können daraus gezogen werden?

Bevor auf diese Fragen weiter eingegangen wird, wird zunächst ein kontextunabhängiger Zugang zu Steuerungssystemen vorgestellt, der für die Fokussierung der vorliegenden Arbeit zentral sein wird.

5 Kontextunabhängiger Zugang zu Steuerungssystemen

5.1 Kapiteleinführung

In diesem Kapitel wird ein ergänzender, kontextunabhängiger Zugang zur Steuerung bzw. zu Steuerungssystemen aufgezeigt. Die Charakterisierungen der Arbeit mit einer BSC sowie der Schulprogrammarbeit werden vorgenommen. Im abschliessenden Unterkapitel werden weiterführende Überlegungen und Fragen aufgezeigt.

5.2 Charakterisierung von Steuerungssystemen

Unabhängig vom spezifischen Kontext wurden in der englischsprachigen Literatur umfassende Steuerungsansätze und Systeme zunächst als ‚Management Control Systems‘ bezeichnet (vgl. Anthony, 1965; vgl. auch Otley, 1999), bevor sie mit einem ganzheitlicheren Verständnis als ‚Performance Management Frameworks‘ bzw. ‚Systems‘ diskutiert wurden (vgl. Ferreira & Otley, 2009; vgl. auch Broadbent & Laughlin, 2009). Diese Systeme können mit Ferreira und Otley beschrieben werden als „evolving formal and informal mechanisms, processes, systems and networks used by organizations for conveying the key objectives and goals elicited by management, for assisting the strategic process and ongoing management through analysis, planning, measurement, control, rewarding and broadly managing performance, and for supporting and facilitating organizational learning and change“ (Ferreira & Otley, 2009: 264).

Innerhalb dieser Systeme unterscheidet Ouchi (1979; 1980) verschiedene Ansätze, die je nach Art der erforderlichen Leistung besser für die Steuerung geeignet sind: den marktorientierten Ansatz, das bürokratische Steuerungssystem sowie ein System, das sich an der Idee eines „Clans“ orientiert: „Markets deal with the control problem through their ability to precisely measure and reward individual contributions; bureaucracies rely instead upon a mixture of close evaluation with a socialized acceptance of common objectives; and clans rely upon a relatively complete socialization process which effectively eliminates goal incongruence between individuals.“ (Ouchi, 1979: 833) Während für das finanz- und marktorientierte System Preise die entscheidende Grösse darstellen, sind es beim Bürokratie-Modell klar definierte formelle Regeln und Prozesse sowie gemeinsam vereinbarte Ziele, die der Steuerung dienen. Demgegenüber sind Traditionen, Bräuche und Rituale, geteilte Werte und Normen informelle Steuerungsmechanismen, die in einem Clan-Modell dominieren (vgl. Ouchi, 1977).

Simons präferiert dagegen eine Systematisierung nach den jeweiligen

Ansatzpunkten der Steuerungsmechanismen, wobei es seiner Meinung nach in den meisten Fällen eine Kombination der Mechanismen braucht (vgl. Simons, 1995a: 88): Steuerung über die gezielte Beeinflussung der informell dominierenden Werte und Normen („Beliefs System“), Steuerung über eine klar definierte formelle Abgrenzung des Handlungsbereichs („Boundary System“) sowie Steuerung mittels kurz- und langfristiger Feedbackmöglichkeiten wie dem Projektmonitoring oder einem umfassend angelegten Projektmanagement („Diagnostic and interactive control systems“) (vgl. Simons, 1995a; Simons, 1995b).

Broadbent und Laughlin wiederum unterscheiden Steuerungsansätze aufgrund der zugrunde liegenden Rationalität und definieren zwei idealtypische Ausprägungen: die transaktionalen und die relationalen Steuerungsansätze. Den transaktionalen Steuerungsansätzen liegt eine instrumentelle, formelle Rationalität zugrunde: „Here, performance indicators come first and either assume or seek to define the implied values underlying these numbers. The use of theoretical rationality leads the choice of the preferred means for achieving these ends ... and ... is reliant on legal-rational authority.“ (Broadbent & Laughlin, 2009: 287) Die relationalen Steuerungsansätze beruhen demgegenüber auf einer kommunikativen, substanziellen Rationalität, die durch informelle Elemente geprägt und beeinflusst wird. Diese relationalen Ansätze werden beschrieben als Ansätze, „where measures used are discursively agreed and are conducive with desired, agreed ends, and the use of practical rationality which allows a diversity and discursively agreed choice of means to pursue these agreed ends ... the legitimate authority structure is one built on reflexivity“ (Broadbent & Laughlin, 2009: 287). Broadbent und Laughlin weisen allerdings mit Hasselblad und Kallinikos darauf hin, dass in diesen relationalen Steuerungsansätzen Ansprüche nach einer gewissen Genauigkeit bzw. Exaktheit zuweilen zu vermeiden versucht werden, weil befürchtet wird, dass aufgrund technischer Anforderungen auf Ideale verzichtet werden muss und die Kommunikation sich verschiebt, „from oral language to formal codification“ (Hasselblad & Kallinikos, 2000: 705, in Broadbent & Laughlin, 2009: 290).

Wie in den obigen Ausführungen aufgezeigt werden konnte, spielt in all diesen Charakterisierungen die Unterscheidung zwischen formeller und informeller Steuerung eine entscheidende Rolle (vgl. Cardinal, Sitkin & Long, 2010: 57): Zu den formellen Steuerungsmechanismen und -elementen werden die transparenten und in der Regel schriftlich dokumentierten, vorzeigbaren Unterlagen, Prozesse und Grössen gezählt (u.a. Strategien, dokumentierte Prozessabläufe, Reglemente, Ergebnisse, Budget und Preise). Als informelle Steuerungsmechanismen gelten Normen, Werte und Traditionen, die ein System prägen, auch wenn sie nirgends schriftlich festgehalten sind (vgl. Ouchi, 1979: 834). Diese Unterscheidung zwischen formellen und informellen Steuerungssystemen und ihren Mechanismen erweist sich auch im Hinblick auf

die dieser Arbeit zugrunde liegende Fragestellung als zentral, wie in den nachfolgenden Abschnitten gezeigt werden wird.

5.3 Fokus: BSC und Schulprogrammarbeit

Wie die Ausführungen zur BSC (Abschnitt 2.6) und zum Schulprogramm (Abschnitt 4.6) gezeigt haben, sind beide ergebnisorientierten Steuerungssysteme strukturverwandt. Zudem zeigt sich sowohl für die Arbeit mit einer BSC als auch für die Arbeit mit einem Schulprogramm, dass informelle Elemente und Mechanismen nicht thematisiert werden. Beide Systeme bauen demgegenüber auf transparenten und in der Regel schriftlich dokumentierten, vorzeigbaren Unterlagen, Prozessen und insbesondere klar definierten Ergebnissen auf und orientieren sich am betriebswirtschaftlichen Steuerungsprozess (vgl. Abschnitt 2.4 sowie 4.4). Die Erarbeitungsschritte und einzelnen Elemente sind strukturell vorgegeben, zudem wird bei beiden Systemen empfohlen, die Umsetzung und Überprüfung zielgerichtet vorzunehmen und zu dokumentieren (vgl. Abschnitt 2.6 sowie 4.6).

Während jedoch die BSC als System verstanden wird, das ausgehend von der reinen Marktorientierung und einer ursprünglich tiefen Bedeutung der formellen Elemente neu mit zusätzlichen bürokratischen Massnahmen ergänzt und erweitert wurde, orientiert sich die Schulprogrammarbeit ausgehend von einem rein bürokratischen System und einer hohen Bedeutung formeller Aspekte neu an Ideen der ergebnisorientierten Steuerung.

Auf die für diese beiden Steuerungssysteme typische hohe Bedeutung der formellen Elemente und Mechanismen wird im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit angesichts der Themenstellung bewusst ein Schwerpunkt gelegt; dies im Wissen darum, dass durch diesen Fokus informelle Aspekte ausser Acht gelassen werden (vgl. Scherer, 2002: 21; vgl. auch Sandelin, 2008: 325, mit Verweisen auf zahlreiche weitere Publikationen).

5.4 Weiterführende Überlegungen und Fragen

Während Steuerung in der vorliegenden Arbeit in den ersten Kapiteln zunächst kontextspezifisch beschrieben wurde, wird in diesem Kapitel illustriert, wie sie kontextunabhängig charakterisiert werden kann. Als entscheidendes und gemeinsames Merkmal zeigt sich in diesem Zusammenhang bei allen Zugängen die Bedeutung von formellen und informellen Mechanismen und Elementen. Sowohl für die Arbeit mit einer BSC als auch für die Schulprogrammarbeit wird den formellen Mechanismen und insbesondere der Ergebnisorientierung eine hohe Bedeutung zugewiesen. Ausgehend von dieser Dominanz formeller Mechanismen stellen sich allerdings verschiedene Fragen: Gelingt es

ergebnisorientierten Steuerungssystemen, die von formellen Mechanismen dominiert werden, die Leistungen im wissensintensiven Kontext bzw. im Bildungskontext zu erfassen? Wird die Zielerreichung durch die Arbeit mit solchen Steuerungssystemen unterstützt? In welchen Ausprägungen zeigen sich derartig ergebnisorientierte Systeme in der Praxis?

Ausgehend von den in Teil A dargestellten Ausführung zur Steuerung aus unterschiedlichen Perspektiven und den daraus abgeleiteten weiterführenden Fragen geht es in Teil B darum, diese Ausführungen für die spezifische Fragestellung der eigenen Untersuchung aufzubereiten und zu fokussieren.

Teil B: Grundlagen der vorliegenden Untersuchung

6 Forschungsdesiderate, Fragestellung, A-priori-Spezifikationen und Zielsetzung

6.1 Kapiteleinführung

Die Ausführungen in Teil A haben verschiedene Bereiche aufgezeigt, in denen zum momentanen Zeitpunkt aufgrund nicht ausreichender empirischer Belege und Daten zahlreiche Fragen unbeantwortet bleiben. Diese Fragen werden nun in einem ersten Abschnitt zu Forschungsdesideraten gebündelt, um daraus die forschungsleitende Hauptfragestellung der vorliegenden Arbeit abzuleiten. Anschliessend formulierte A-priori-Spezifikationen (APS) helfen, die gewählte Stossrichtung der Untersuchung zusätzlich einzugrenzen und zu präzisieren. Die mit der vorliegenden Arbeit zu erreichende Zielsetzung wird am Schluss dieses Kapitels erläutert.

6.2 Forschungsdesiderate

Eine umfangreiche Literaturrecherche zur BSC im Bildungskontext (vgl. Abschnitt 2.6.5) hat gezeigt, dass es bislang nur sehr wenige entsprechende Arbeiten gibt; die Beiträge beziehen sich zudem auf unterschiedlichste Bildungsinstitutionen und -stufen. Zudem überwiegt auch in diesem Kontext der Anteil propagierender Publikationen, empirisch abgestützte Studien gibt es nur vereinzelt. Zahlreiche Fragen nach der grundsätzlichen Eignung einer BSC im Bildungskontext oder dem entscheidenden Beitrag einer BSC zur Steuerung wissensintensiver Leistungen bleiben unbeantwortet, eine dominante Einschätzung zeichnet sich zum jetzigen Zeitpunkt nicht ab. Trotzdem wird von einigen Autoren der Einsatz der BSC auch im schulischen Bereich vorgeschlagen, ohne dass dafür entsprechende empirische Belege erbracht würden. Die vorliegende Arbeit soll diese Lücke schliessen.

In der Volksschule im Kanton Zürich wurden in den vergangenen Jahren zahlreiche Steuerungsreformen umgesetzt, unter anderem wurden Schulleitungen eingeführt, die für die ergebnisorientierte schulische Steuerung verantwortlich sind (vgl. Abschnitt 3.7). Geeignete Ansätze und Systeme zur Steuerung der schulischen Leistungen wurden erst parallel zur Einführung entwickelt. Schulprogrammarbeit wird seit 2005 als zentrales Steuerungssystem an Schulen im Kanton Zürich gesetzlich vorgeschrieben. Über die damit verbundenen Erfahrungen im Kanton Zürich ist im Unterschied zu Deutschland wenig bekannt, entsprechende Studien liegen nicht vor. In diesem Zusammenhang stellen sich daher Fragen nach der Implementierung und Ausgestaltung der schulischen Steuerung im Kanton Zürich und danach, welche

Erfahrungen mit der Schulprogrammarbeit im Kanton Zürich gemacht werden. Die vorliegende Arbeit soll daher die Ausgestaltung der schulischen Steuerung für Schulen im Kanton Zürich erstmals erfassen, dokumentieren und zugänglich machen.

Sowohl im Rahmen der Arbeit mit einer BSC als auch bei der Schulprogrammarbeit wird in der jeweiligen Literatur der Ergebnisorientierung und vor allem den formellen Steuerungsmechanismen eine hohe Bedeutung zugewiesen (vgl. Abschnitt 5.2. und 5.3). Vor dem Hintergrund, dass Leistungen im wissensintensiven Kontext und insbesondere an Schulen nicht abschliessend definier- und erfassbar und nicht oder nur in eingeschränktem Masse zurechenbar sind, stellt sich allerdings die Frage, wie das ergebnisorientierte Steuerungssystem an einzelnen Schulen im Kanton Zürich ausgestaltet ist und ob damit die erklärten Ziele schulischer Steuerung erreicht werden können. Auch diese Fragen haben bisherige Untersuchungen nicht beantwortet.

6.3 Forschungsleitende Fragestellung

Aufgrund der Ausführungen in den vorangehenden Abschnitten wird der vorliegenden Arbeit die nachfolgende, forschungsleitende Fragestellung zugrunde gelegt:

Wie ist die ergebnisorientierte schulische Steuerung, die formellen Elementen eine hohe Bedeutung zuweist, im Rahmen der Schulprogrammarbeit in Volksschulen im Kanton Zürich ausgestaltet und welchen Beitrag könnte die BSC dazu leisten?

6.4 A-priori-Spezifikationen

Zur zusätzlichen Schärfung der Fragestellung werden vorläufige Vermutungen für die Untersuchung ausgewiesen und diskutiert. Nach Wolcott ist es „impossible to embark upon research without some idea of what one is looking for and foolish not to make that quest explicit” (Wolcott, 1982: 157; vgl. dazu auch Benbasat, Goldstein & Mead, 1987: 370; Yin, 2003: 22). Solche deskriptiv gehaltenen Propositionen können nach Eisenhardt (1989) als sogenannte A-priori-Spezifikationen (APS) bezeichnet werden (vgl. auch Van de Ven, 2007: 270; Mir & Watson, 2000: 943). Sie bilden die Leitplanken im Forschungsverlauf und unterstützen die Fokussierung der empirischen Untersuchung (vgl. Edmondson & McManus, 2007: 1162). Die APS helfen so, die Diskussion der Erkenntnisse strukturiert zu führen. Sie werden daher im Verlauf der Arbeit wiederholt aufgegriffen und hinsichtlich ihrer Aussagen überprüft. Die durch dieses strukturierte Vorgehen gewonnenen Einschätzungen unterstützen den Prozess der Erkenntnisgewinnung.

Im Anschluss an die forschungsleitende Fragestellung wird in den APS der Fokus auf die in beiden Systemen dominierenden formellen Elemente gelegt (vgl. Abschnitt 5.3), um zu diesem Aspekt im Verlauf der Arbeit vergleichbare Aussagen zu generieren. Dafür wird zunächst im Sinne einer Bestandesaufnahme durch die Bearbeitung der ersten APS geklärt, ob sich das gewählte Steuerungssystem tatsächlich in formellen Elementen zeigt:

APS 1: Das gewählte Steuerungssystem zeigt sich in formellen Elementen im Steuerungsprozess.

Die Bearbeitung der zweiten APS geht dann einen Schritt weiter, indem im Rahmen dieser Diskussion aufgezeigt werden soll, ob alle vier Phasen des Steuerungsprozesses durch formelle Elemente geprägt werden (vgl. Abschnitte 2.4 bzw. 4.4):

APS 2: Die formellen Elemente prägen alle Phasen im Steuerungsprozess.

Inhaltlich werden die formellen Elemente durch die Auseinandersetzung mit der dritten APS einer genaueren Betrachtung unterzogen; von der Ausarbeitungsqualität der formellen Elemente wird auf ihre Bedeutung im Steuerungsprozess geschlossen (vgl. Abschnitt 5.2):

APS 3: Die hohe Ausarbeitungsqualität der formellen Elemente bestätigt deren grosse Bedeutung im Steuerungssystem.

6.5 Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, im Zusammenhang mit den neu eingeführten Schulleitungen die etablierte Steuerung im Rahmen der Schulprogrammarbeit im Kanton Zürich zu dokumentieren und zu analysieren. Ergebnisse der Analyse der Schulprogrammarbeit werden Erkenntnissen bezüglich der BSC im Bildungskontext gegenübergestellt und es wird geklärt, welchen Beitrag dieser Ansatz im Schulfeld zu leisten vermag.

Diese beiden ergebnisorientierten Steuerungsansätze – Schulprogrammarbeit und BSC –, die formellen Steuerungsmechanismen eine hohe Bedeutung zuweisen, werden für den schulischen Kontext diskutiert und daraus Vorschläge für eine optimale Ausgestaltung entwickelt. Basierend auf diesen Überlegungen werden schliesslich Schlussfolgerungen für Theorie und Praxis der schulischen Steuerung im Kanton Zürich abgeleitet.

7 Empirisches Vorgehen

7.1 Kapiteleinführung

Im vorliegenden Kapitel wird das empirische Vorgehen dargestellt und erläutert. Zunächst wird das Forschungsvorhaben eingegrenzt und die Art der Forschung aufgezeigt sowie das Design anhand verschiedener Aspekte eingeführt: Fälle als Gegenstände der Studie, deren Kontext, die Analyseeinheit, das Verfahren zur Fallauswahl, das Vorgehen im Rahmen der Datenerhebung, die Datenaufbereitung und -auswertung sowie die vorgenommene Analyse. Die Ergebnisse werden anschliessend mit Erkenntnissen aus der Literatur zur BSC konfrontiert, um daraus entsprechende Erkenntnisse abzuleiten. Zum Abschluss des Kapitels werden die Gütekriterien der Arbeit erläutert.

7.2 Eingrenzung des Forschungsvorhabens

Die Steuerung durch die Schulleitenden wird in der vorliegenden Arbeit in den Vordergrund gestellt, weil Schulleitende aufgrund ihrer strategisch bedeutsamen Position zwischen Kollegium, Eltern, Schulverwaltung und Schulaufsicht zu einflussreichen Schlüsselpersonen werden (vgl. Holtappels, 2007: 25). Schulleitende sind zudem gemeinsam mit der Schulpflege die primären Akteure der schulischen Steuerung (vgl. Abschnitt 3.7.2). Bezüge zu den involvierten Mitarbeitenden, insbesondere zu den Lehrerinnen und Lehrern im Schulteam sowie der Schulverwaltung, werden ebenso hergestellt, da sie an der schulischen Steuerung ebenfalls beteiligt sind (vgl. Rhyn et al., 2002). Sie müssen daher einbezogen werden (vgl. Balogun, Huff & Johnson, 2003: 199; vgl. dazu auch Geiger & Koch, 2008: 706-709). Den Einbezug mehrerer Akteure und Ebenen fordern auch Ferreira und Otley (2009), da nur daraus ein ganzheitliches Bild der Steuerung resultieren kann.

Geografisch wird der Fokus auf den Kanton Zürich gelegt, da aufgrund des föderalistischen Systems und der kantonalen Schulhoheit in der Schweiz die Rahmenbedingungen im Vergleich mit anderen Kantonen zu unterschiedlich sind und die Schulen nicht kantonsübergreifend verglichen werden können.

Innerhalb des Schulsystems wird der Betrachtungsfokus auf die Volksschule im Kanton Zürich eingegrenzt, und dort spezifisch auf die primäre, öffentliche Bildungsstufe. Nicht berücksichtigt werden die Sekundarschulstufe oder Privatschulen und andere schulische Angebote wie z.B. Horte, da sich die Kontextfaktoren insbesondere von Privatschulen und ausserschulischen Angeboten zu stark von denjenigen der öffentlichen Schule unterscheiden.

7.3 Art der Forschung

Für die geschilderte Problemlage und Fragestellung sind Fallstudien nach Yin der am besten geeignete Zugang (vgl. Yin, 2003: 1; vgl. auch Mettänen, 2005: 187)⁵⁵, wie anhand der nachfolgenden Entscheidungsmatrix hergeleitet werden kann (siehe Tabelle 1).

Rahmen- bedingungen Forschungsart	Form der Forschungsfrage	Verhaltenskontrolle möglich?	Gegenwärtiges Ereignis?
Experiment	Wie? Warum?	Ja	Ja
Umfrage	Wer? Was? Wo? Wie viel(e)?	Nein	Ja
Analyse von Archivmaterial	Wer? Was? Wo? Wie viel(e)?	Nein	Ja/Nein
Historische Untersuchung	Wie? Warum?	Nein	Nein
Fallstudie	Wie? Warum?	Nein	Ja

Tabelle 1: Entscheidungsmatrix für verschiedene Forschungsarten (vgl. Yin, 2003: 5, Hervorhebung durch die Autorin)

Die Form der Forschungsfrage dient als erstes Entscheidungskriterium. Im Falle der Fragetypen „Wer“, „Was“ und „Wo“ können zwei grobe Ausrichtungen unterschieden werden. Zum einen werden damit Fragestellungen eingeleitet, die Hypothesen und Annahmen für weiterführende Forschungsprojekte generieren sollen.⁵⁶ Zum anderen können diese Fragen auch den Charakter von konkreten Umfangsschätzungen und Zahlenangaben annehmen („Wie viel“? „Wie viele“?). Dann sind Umfragen und die Analyse von Archivmaterial die geeigneten Forschungsarten. Im Unterschied dazu lösen Fragestellungen mit „Wie“ – wie in der vorliegenden Arbeit – und „Warum“ beschreibende Forschungsaktivitäten aus, weshalb in diesen Fällen Experimente, historische Untersuchungen und Fallstudien am besten geeignet sind (vgl. Yin, 2003: 6).

Im Sinne einer weiteren Differenzierung gilt es anschliessend zu klären, ob eine Steuerung und Verhaltenskontrolle im Forschungsverlauf notwendig und möglich ist. Als einzige Forschungsart verfügt diesbezüglich das Experiment

⁵⁵ Vgl. zu Fallstudien auch ausführlich die Diskussion bei Benbasat, Goldstein und Mead (1987).

⁵⁶ Yin nennt als Beispiel die Fragestellung „What can be learned from a study of an effective school?“ (Yin, 2003: 6).

über die Möglichkeit, infrage gestellte Zusammenhänge überprüfen zu können. Forschungsfragen, die eine derartige Steuerung im Forschungsverlauf nicht erlauben, können daher auch nicht experimentell erforscht werden. Da im vorliegenden Fall keine Verhaltenskontrolle möglich ist bzw. gar nicht gesucht wird, wird für die vorliegende Arbeit ein experimenteller Zugang ausgeschlossen.

Als drittes Kriterium hilft der zeitliche Aspekt die Wahl der Forschungsart einzugrenzen, indem geklärt wird, ob es sich bei den zu untersuchenden Zusammenhängen um ein gegenwärtiges Ereignis handelt oder nicht. Historische Untersuchungen sind insbesondere dann die geeignete Forschungsart, wenn keinerlei Verhaltenskontrolle (mehr) möglich ist oder sogar nur noch historische Funde als Untersuchungsobjekte und Materialien zur Verfügung stehen. Vor diesem Hintergrund scheiden auch historische Untersuchungen für die vorliegende Arbeit aus, da in erster Linie mit gegenwärtigen Einschätzungen, Ereignissen und im Einsatz stehenden Materialien gearbeitet wird.

Die Methode der Fallstudie drängt sich allerdings nicht nur aufgrund der Fragestellung, der nicht vorhandenen Verhaltenskontrolle sowie der zeitlichen Anordnung auf. Die Steuerungspraxis von Schulleitungen ist bislang im Kanton Zürich ungenügend erforscht, zudem ist der mögliche Nutzen der Arbeit mit einer BSC an der Primarstufe unklar. Beide Aspekte stützen nach Gerring die Wahl der Fallstudien-Methode: „It should be kept in mind that case studies often tackle subjects about which little is previously known or about which existing knowledge is fundamentally flawed. The case study typically presents original research of some sort.“ (Gerring, 2004: 345; vgl. dazu auch McNabb, 2002: 287) Zudem betont Lamnek, dass man dank Fallstudien nicht nur einzelne Faktoren herausarbeiten, sondern ganzheitliche Bilder eines zu untersuchenden Phänomens im spezifischen Kontext erstellen könne (vgl. Lamnek, 2005: 299). Dieses Ziel wird für die vorliegende Arbeit geteilt.

Auf eine Interaktion mit den Mitarbeitenden im Sinne der Aktionsforschung⁵⁷ wird jedoch verzichtet, es wird eine neutrale, analysierende Position (vgl. Van de Ven, 2007: 270) gewählt. Gleichwohl wird eine Teilnehmenden-, in Abgrenzung zu einer ausserhalb des Systems verbleibenden Beobachtendenperspektive gewählt (vgl. Scherer, 1997: 80 f.; vgl. auch Scherer,

⁵⁷ Nach Lamnek wird Aktionsforschung wie folgt definiert: „Die wissenschaftlich-empirische Arbeit [der Aktionsforschung] ist mit der Absicht verbunden, soziale Veränderungen im untersuchten Feld bewusst herbeizuführen. Der Forscher ist dabei zugleich passiver Beobachter und aktiver Handelnder. Die untersuchten Personen sind nicht nur Datenlieferanten, sondern sie werden als Subjekte in den Forschungsprozess einbezogen.“ (Lamnek, 2005: 713) Reason und Bradbury zeigen weiterführend auf, dass Aktionsforschung so die Trennung zwischen Forschung und Anwendung überwinden kann: „Action research is research *with*, rather than *on* practitioners, who in many instances become co-researchers themselves, in effect action research bypasses the traditional, constructed separation between research and application.“ (Reason & Bradbury, 2006: xxv, Hervorhebungen im Original)

1999: 27-29; Scherer, 2003: 321; Mir & Watson, 2000: 942), da die Daten für die Bearbeitung der vorliegenden Fragestellung nicht durch reine Beobachtung, sondern im direkten, persönlichen Kontakt mit den jeweiligen Akteuren erhoben werden. Das System und die Prozesse, die erfasst und analysiert werden, werden jedoch nicht gemeinsam mit den Mitarbeitenden reflektiert. Nach Coghlan und Brannick (2005) lässt sich diese Ausgangslage in einem Vierfelderschema darstellen,⁵⁸ wobei sich die Methode der Fallstudie im mit ‚1‘ bezeichneten Quadranten befindet (siehe Abbildung 9).

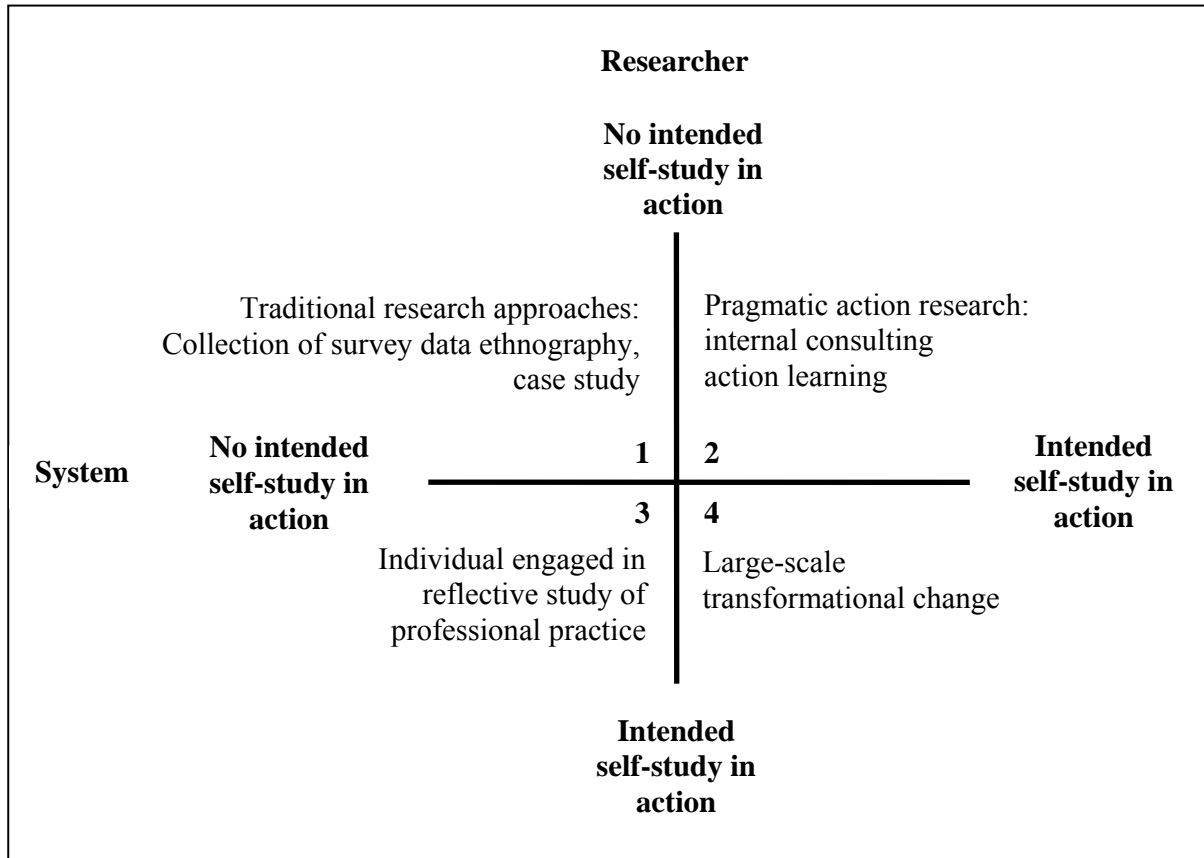


Abbildung 9: Focus of Researcher and System (für die Darstellung vgl. Coghlan & Brannick, 2005: 49)

In Quadrant 1 sind Forschungsvorhaben anzusiedeln, in denen die Forschenden weder in das zu untersuchende System noch in die Prozesse involviert sind, sondern eine befragende Rolle einnehmen. Es gelangen traditionelle und etablierte Forschungsmethoden zum Einsatz (vgl. Coghlan & Brannick, 2005: 49). Das vorliegende Projekt wird diesem Quadranten zugeordnet.

Quadrant 2, 3 und 4 beschreiben demgegenüber in jeweils unterschiedlichen Ausprägungen Forschungsanlässe, in denen die Forschenden selber entweder

⁵⁸ Vgl. auch das Vierfelderschema von van de Ven, der eine Unterteilung nach der Forschungsperspektive („Extension; detached outside“ vs. „Intension; attached inside“) sowie der Forschungsfrage bzw. dem Forschungszweck („to describe/explain“ vs. „to design/control“) vorschlägt (vgl. Van de Ven, 2007). Die vorliegende Arbeit kann nach Van de Ven dem ersten Quadranten zugerechnet werden, in dem Vorhaben als „informed basic science with stakeholder advice“ bezeichnet werden (vgl. Van de Ven, 2007: 271).

direkt in einen Arbeitsprozess involviert sind oder Sachverhalte in der eigenen Institution parallel zur üblichen Tätigkeit erforschen, was Coghlan und Brannick als Aktionsforschung bezeichnen (vgl. auch Slavin, 2007: 163; sowie Fussnote 57). Diese Vorgehensweisen werden daher im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter ausgeführt und verfolgt.⁵⁹

7.4 Design der Fallstudie

Die zuvor beschriebene Fragestellung kann nur mit einem explorativen Vorgehen bearbeitet werden, in dessen Rahmen die verschiedenen Komponenten des Untersuchungsgegenstandes beleuchtet und mögliche kausale Zusammenhänge herausgearbeitet werden. Lynn, Heinrich und Hill sprechen in diesem Zusammenhang von „black boxes“, deren Bestandteile und Faktoren man mit einem qualitativen Zugang am ehesten identifizieren könne (vgl. Lynn et al., 2000: 13). Mit einem solchen Design können jedoch, im Unterschied zu einem explanativen Vorgehen, keine Hypothesen oder ganze Theorien quantitativ überprüft und getestet werden (vgl. Yin, 2003: 3; vgl. auch Edmondson & McManus, 2007: 1158; Ridder & Hoon, 2009: 97 f.; Pfister, 2009: 8): „In the theory building model we begin with only a question and perhaps a basic proposition, look at real cases and end up with a more specific theory or set of propositions as a result of examining actual cases.“ (Vaus, 2001: 223) Diese Art der Forschung kann mit Edmondson und McManus auch als „intermediate theory research“ klassifiziert werden (vgl. Edmondson & McManus, 2007), das aufgrund der Erkenntnisse und ihrer theoretischen Einbettung einerseits erste Erklärungen und zu einem späteren Zeitpunkt überprüfbare Fragestellungen und Hypothesen entwickelt und andererseits konkrete Handlungsempfehlungen abgeleitet werden (vgl. Gerring, 2004: 349 f.; vgl. dazu auch Yin, 2003: 6; Oswald, 1997: 79). Was eine Fallstudie ausmacht, ist in der Forschung allerdings keineswegs eindeutig, es besteht kein allgemeingültiges Verfahren oder Design (vgl. Yin, 2003: 20). Yin etwa schlägt fünf Komponenten vor, aus denen Fallstudien bestehen, vernachlässigt in seiner Auflistung jedoch die Aspekte der Methodenwahl und der Datensammlung und geht vom Festlegen der Analyseeinheit direkt zur Verknüpfung der Daten mit den ursprünglichen Propositionen über: „1. a study's question; 2. its propositions, if any; 3. its unit of analysis; 4. the logic linking the data to the propositions; and 5. the criteria for interpreting the findings.“ (Yin, 2003: 21)

⁵⁹ Quadrant 2 ist vergleichbar mit den Abschlussarbeiten von MBA-Absolvierenden, die gleichzeitig in einer Funktion innerhalb der Organisation zum Beispiel ein Projekt leiten, das nun wiederum im Rahmen einer Aktionsforschung untersucht werden soll (vgl. Coghlan & Brannick, 2005: 51). Quadrant 3 fokussiert auf den Forschenden bzw. dessen Aktionen, während das System selber nicht analysiert wird. Dies sind in der Regel Forschungsabsichten, die die Führungspersonen in ihrer Entwicklung unterstützen und fördern sollen im Sinne eines „Reflective Practitioner“ (Schön, 1983). In Forschungen, die dem 4. Quadranten zugeordnet werden können, geht es sowohl um Systemforschung als auch um die Forschenden, die engagiert sind, wobei dies in der Regel gross angelegte Veränderungsprozesse sind. Eine Schwierigkeit, die bei den Quadranten 2 bis 4 auftritt, ist die Vermischung verschiedener Rollen: „The insider action researcher role is added to the complete member role“ (Coghlan & Brannick, 2005: 64).

Bei Mayring finden sich ebenfalls fünf Bestandteile. Er geht von der Fragestellung, der Falldefinition, den Methoden, der Materialaufbereitung und dem Aufzeigen des grösseren Zusammenhangs aus (vgl. Mayring, 2002: 43) und bewegt sich damit allerdings auf einer viel allgemeineren Ebene, als dies bei Yin der Fall ist. Eisenhardt listet insgesamt acht Bestandteile auf: Beginn, Auswahl der Fälle, Auswahl der Methoden der Datensammlung, Datensammlung, Datenanalyse, Hypothesenbildung, Literatureinbindung, Ende erreichen (vgl. Eisenhardt, 1989 in der Übersetzung bei Berg, 2006: 363). Einzelne dieser Bestandteile sind jedoch zu allgemein, als dass sie eine inhaltliche Aussage enthalten würden (z.B. „Beginn“ oder „Ende erreichen“). Eisenhardt präzisiert die jeweiligen Komponenten daher zusätzlich, indem sie einzelne Aktivitäten beschreibt, die in den jeweiligen Phasen anfallen, und den Nutzen betont, der mit einem solchen Vorgehen verbunden ist. So zeigt sie zum Beispiel auf, dass zum ersten Bestandteil, dem Beginn, das Formulieren der Fragestellung und die Klärung der A-priori-Spezifikationen dazugehören und dass damit die Anstrengungen fokussiert werden können.⁶⁰

Aufgrund dieser uneinheitlichen Empfehlungen wird für die vorliegende, explorative Studie ein Design gewählt, das aus der gezielten Kombination der drei erwähnten Vorschläge besteht und dadurch alle Elemente berücksichtigt: Ausgehend von der Fragestellung und den A-priori-Spezifikationen, die bereits in Abschnitt 6.3 und 6.4 hergeleitet und beschrieben worden sind, wird anschliessend die Definition des eigentlichen Falles vorgenommen und der entsprechende Kontext erläutert. Ebenfalls festgelegt wird in diesem Zusammenhang die Analyseeinheit. Im Anschluss daran wird aufgezeigt, wie die einzelnen Fälle bestimmt werden und welches Vorgehen für die Datenerhebung gewählt wird. Als nächste Elemente werden die Datenaufbereitung sowie die Datenauswertung erläutert, bevor das Verfahren zur Datenanalyse vorgestellt wird. In einem nächsten Schritt werden die Ergebnisse mit der Literatur konfrontiert, ein Arbeitsschritt, der einzig von Eisenhardt explizit erwähnt wird (vgl. Eisenhardt, 1989), der aufgrund der vorliegenden Fragestellung aber als äusserst sinnvoll erachtet und deshalb im Design berücksichtigt wird. Das Element der Hypothesenbildung findet sich in dieser expliziten Aufforderung als Bestandteil des Forschungsdesigns ebenfalls nur bei Eisenhardt (vgl. Eisenhardt, 1989). Dieser Arbeitsschritt wird insbesondere im Hinblick auf den theoretischen, aber auch auf den praktischen Beitrag der vorliegenden Arbeit als sehr wichtig erachtet und im Rahmen des Fazits vorgenommen (Kapitel 14).

Selbstverständlich muss sich das so gewählte Design empirischen Gütekriterien stellen. Allerdings existieren genauso wenig etablierte Gütekriterien für diese

⁶⁰ Für weitere mögliche Zusammensetzungen eines Forschungsdesigns vgl. Atteslander (2003: 56 f.), Benbasat et al. (1987: 372-374), Flick (2007: 128), Friedrichs (1990: 119-121) und Holliday (2007: 43). Ein ausführlicher Vergleich der verschiedenen Forschungsdesigns findet sich bei Thahabi (2010).

Art der empirischen Untersuchung, wie dafür ein allgemein etabliertes Verfahren besteht (vgl. Eisenhardt, 1989: 548). Es gilt daher, eine entsprechende Wahl zu treffen, was am Ende dieses Kapitel erläutert wird.

7.4.1 Fälle als Gegenstände der Studie, Kontext und Analyseeinheit

Einzelne Schulen werden in der vorliegenden Arbeit als Fälle betrachtet. Der Kontext der verschiedenen Schulen unterscheidet sich je nach der geografischen Lage, aufgrund der gesellschaftlichen Zusammensetzung im betreffenden Quartier bzw. der Gemeinde sowie durch die Schulgrösse, weshalb mit mehreren unterschiedlichen Fällen gearbeitet und der Kontext jeweils beschrieben wird. Die Steuerung der Schulen wird anhand der Schulprogrammarbeit dokumentiert und als Analyseeinheit basierend auf den APS untersucht. Innerhalb der einzelnen Fälle werden stets mehrere Akteure einbezogen: Schulleitende, Schulpflegspräsidentinnen oder -präsidenten als direkte Vorgesetzte der Schulleitenden, Lehrpersonen als direkte Unterstellte der Schulleitenden, Leitende der Schulverwaltung und, falls vorhanden, Geschäftsstellenleitende. Das Forschungsvorhaben kann daher als ganzheitliche Mehrfallstudie bezeichnet werden (vgl. Yin, 2003: 40).⁶¹

Die Form der ganzheitlichen Mehrfallstudie entspricht dabei nach Yin einer der vier spezifischen Grundtypen von Fallstudien. Er unterscheidet zwischen einem ganzheitlichen Zugang mit nur einer Analyseeinheit sowie einem integrierten Zugang mit mehreren Analyseeinheiten (vgl. Yin, 2003: 22-26 sowie 40; vgl. dazu auch Lamnek, 2005: 321 f.) sowie zwischen Einzelfall- und Mehrfallstudien, was zu einer Vierfelderdarstellung führt (vgl. Abbildung 10).

⁶¹ Für die Definition der Elemente „Fall“, „Kontext“ und „Analyseeinheit“ hilft die Unterscheidung von Objekten, die für die Klärung der Forschungsfrage mittelbar, unmittelbar oder überhaupt nicht relevant sind (vgl. Schmidt, 2006: 114 f.). Als überhaupt nicht relevant scheiden Elemente aus, die in keinen Bezug zur Forschungsfrage gestellt werden können. Über mittelbaren Einfluss verfügt der Kontext einer Fallstudie, was nach Yin eine Fallstudie auszeichnet: „You would use the case study method because you deliberately wanted to cover contextual conditions – believing that they might be highly pertinent to your phenomenon of study.“ (Yin, 2003: 13; vgl. auch Yin, 2006: 84) Als unmittelbar gelten demgegenüber Personen, komplexe soziale Systeme (z.B. Organisationen, Klassen, eine Schule) oder auch Elemente wie z.B. ein Curriculum, eine bestimmte Praxis (vgl. Lamnek, 2005: 321; vgl. dazu auch Mayring, 2002: 41; Yin, 2003: 22-26; Fatke, 1997: 61; Yin, 2006: 85), die in direktem Zusammenhang mit der Forschungsfrage stehen und für die Bearbeitung der Frage berücksichtigt werden müssen. Sie entsprechen dem Fall bzw. den Fällen. Können innerhalb eines Falles mehrere Einheiten unterschieden werden, die jeweils einen relevanten Beitrag zur Untersuchung leisten, und werden diese separat betrachtet und analysiert (z.B. Mitarbeitendenzufriedenheit und Fluktuationsrate), so rechtfertigt dies die Aufteilung in mehrere Analyseeinheiten bzw. -objekte (vgl. Schmidt, 2006: 114; vgl. dazu auch Bauch, 2004: 94-96).

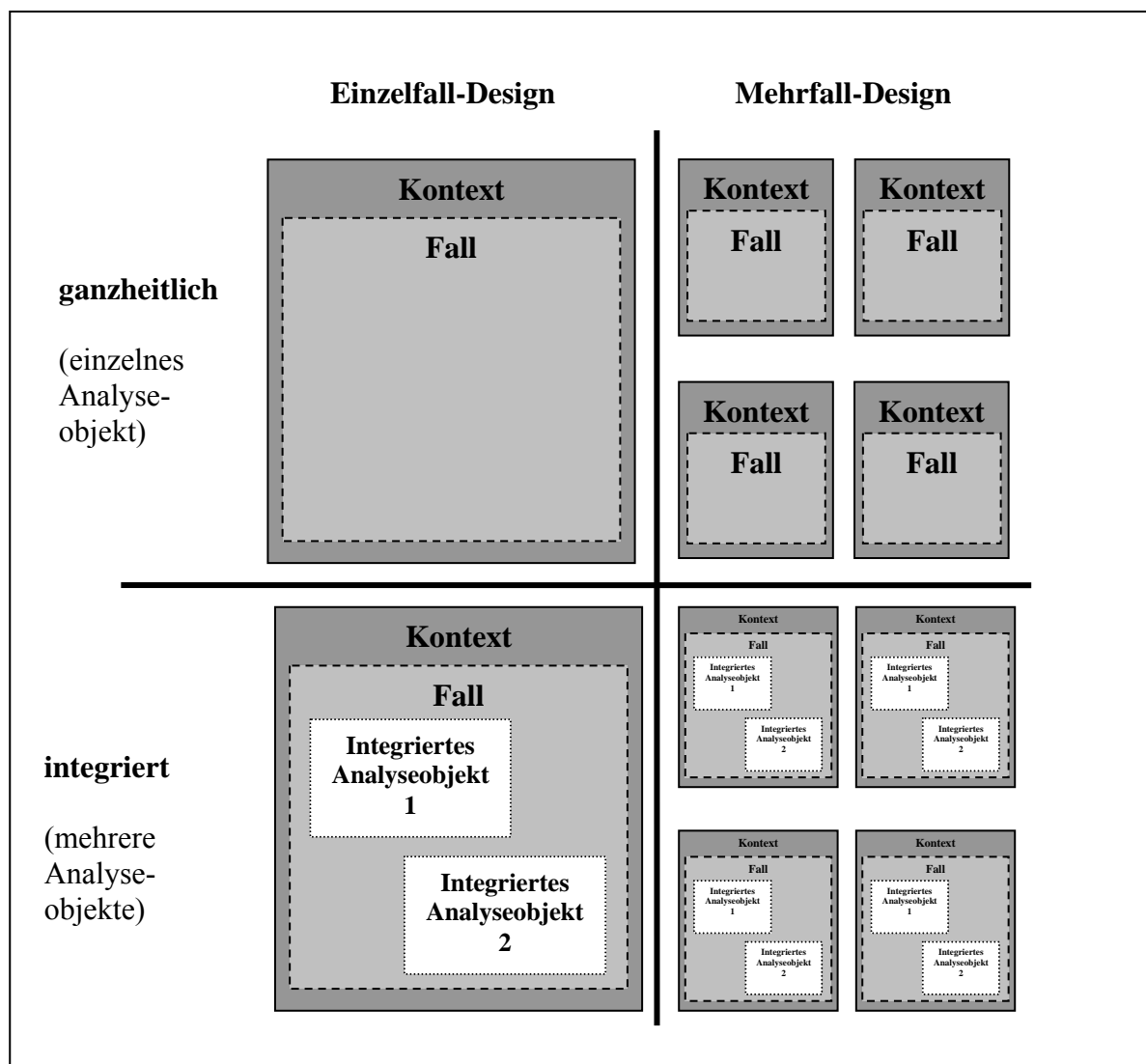


Abbildung 10: Darstellung der vier Grundtypen von Fallstudien (Darstellung in Anlehnung an Yin, 2003: 40)

Falls ein extremer, einzigartiger Fall⁶² vorliegt, eine bestehende Theorie getestet⁶³ werden kann oder ein Aspekt über längere Zeit⁶⁴ mehrfach untersucht wird, stellt eine Einzelfallstudie einen angebrachten Forschungszugang dar (vgl. Yin, 2003: 40-46). Gleichzeitig verweist Yin jedoch auf die Verletzlichkeit derartiger Einzelfall-Forschungsdesigns, weil sich im Verlauf der Forschungsarbeiten herausstellen kann, dass der gewählte Fall nicht den entscheidenden Kriterien entspricht (vgl. Yin, 2003: 42). Demgegenüber verfügen Mehrfallstudien über einen Vorteil, da jeweils mehrere Fälle bearbeitet werden und dadurch Fälle ausgeschieden werden können, die sich zur Beantwortung der Forschungsfrage als ungenügend herausstellen. Mehrfallstudien gelten zudem als robuster, weil die Ergebnisse, abgestützt auf mehrere Fälle, überzeugender dargestellt werden (vgl. Eisenhardt & Graebner,

⁶² Vgl. das Beispiel des sprechenden Schweins bei Siggelkow (2007).

⁶³ Ein derartiges Vorgehen entspricht einem explanatory Design (vgl. Yin, 2003: 15).

⁶⁴ Eine Möglichkeit einer solchen Studie findet sich beispielsweise bei Siggelkow (2002).

2007: 27) und damit besser zur Theoriebildung beitragen können (vgl. Eisenhardt, 1989: 537; vgl. dazu auch Vaus, 2001: 227). Gleichzeitig sind diese Arbeiten aber deutlich aufwendiger, teurer und zeitraubender (vgl. Yin, 2003: 47; vgl. dazu auch Balogun et al., 2003: 200). Vor diesem Hintergrund warnt Gummesson: „This is a time-consuming job, and it is generally not possible to carry out more than one or a very limited number of in-depth case studies in a research project.“ (Gummesson, 2000: 86 f.) Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass eine gezielte Auswahl von Fällen zu treffen ist, was im nächsten Abschnitt erläutert wird.

7.4.2 Fallauswahl

Für das vorliegende Forschungsvorhaben wird durch eine „*a priori* Definition von Auswahlmerkmalen sichergestellt, dass TrägerInnen bestimmter theoretisch relevanter Merkmalskombinationen im qualitativen Sample vertreten sind“ (Kelle & Kluge, 1999: 46, Hervorhebung im Original; vgl. auch Lamnek, 2005: 187-193). Die nach festen Kriterien gesteuerte Fallauswahl beinhaltet die Auswahl von Extrembeispielen, die sich kontrastieren, das heisst ein Konzept der maximalen Variation (vgl. Kelle & Kluge, 1999: 52). Eisenhardt und Graebner sprechen diesbezüglich von einem „theoretical sampling“ (Eisenhardt & Graebner, 2007: 27), das auch, aber nicht nur Extrembeispiele der gesuchten Thematik beinhalten kann (vgl. Eisenhardt, 1989: 537). Es wird nicht die Repräsentativität im statistischen Sinne angestrebt, sondern eine maximale Variabilität bzw. eine analytische Repräsentativität der Fälle (vgl. Kelle & Kluge, 1999: 51; vgl. auch Eisenhardt, 1989: 540; Eisenhardt & Graebner, 2007: 26; Yin, 2003: 37).

Die vorliegende Studie beschränkt sich auf öffentliche Primarschulen im Kanton Zürich, die seit mindestens zehn Jahren geleitet sind, die also bereits Mitglied der Projektphase TaV waren. Die ersten drei Projektphasen von 1997/1998, 1998/1999 und 1999/2000 umfassen 76 Schulen. Diese bilden die Grundgesamtheit, aus der die Fälle ausgewählt werden. Die Beschränkung auf diese Grundgesamtheit erfolgt, um Aspekte des Change Managements auszuschliessen, die in den ersten Jahren die Steuerung dominieren können (vgl. Rhyn et al., 2002: 15 f.). Es soll damit sichergestellt werden, dass die Pionierphase abgeschlossen ist (vgl. Holtappels, 2005: 33 f.) und sich ein Selbstverständnis der schulischen Steuerung und der Schulprogrammarbeit herausgebildet hat, das in der Studie herausgearbeitet werden kann.

Basierend auf der Annahme, dass die Steuerung von einzelnen Schulen verschiedenen relevanten Kontextfaktoren unterliegt, wird die Fallauswahl eingeschränkt. Als relevante Einflussgrössen werden der geografische Kontext

einer Schule⁶⁵, der zugewiesene Sozialindex⁶⁶ sowie die Grösse der Schule⁶⁷ in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt (vgl. Rhyn et al., 2002: 16 sowie 21).

Es werden aus den beiden grössten und sich am stärksten kontrastierenden Teilmengen insgesamt vier Schulen für die Studie berücksichtigt (vgl. Anhang 3), wobei jeweils zwei der gleichen Gruppe zugeordnet werden können. Die Schulen in den beiden gewählten Gruppen sind bezüglich der Kontextfaktoren homogen: Zwei Schulen befinden sich in Städten, die einen Sozialindex ausweisen, der grösser als 110 Punkte ist. Sie werden jeweils von mehr als 250 Schülerinnen und Schülern besucht. Zwei Schulen befinden sich demgegenüber in kleineren Gemeinden, die einen Sozialindex ausweisen, der unter 110 Punkten liegt. Diese Schulen werden jeweils von weniger als 250 Schülerinnen und Schülern besucht.

In Ergänzung zu diesen vier Fällen liegt zudem der Fall einer Schule vor, die in einer kleineren Gemeinde liegt mit einem Sozialindex unter 110 Punkten, jedoch mit mehr als 250 Schülerinnen und Schülern. Dieser Fall wurde ursprünglich als Probefall bearbeitet. Er erwies sich jedoch als aussagekräftig genug, um ebenfalls berücksichtigt zu werden.

Eine weitere Einschränkung zur Fallauswahl wird eingeführt, indem nur Schulleitende berücksichtigt werden, die an der zu untersuchenden Schule bereits mindestens einmal an der Entwicklung und Einführung eines Schulprogramms beteiligt waren. Zudem mussten Zugang und Zugriff auf die relevanten Unterlagen und Dokumente der Schule möglich sein. Ebenfalls erforderlich sind Kontakte zu den Präsidentinnen und Präsidenten der

⁶⁵ Als geografischer Kontext wird die Zuordnung zum städtischen bzw. ländlichen Raum bezeichnet: Schulen in Gemeinden mit mehr als 10'000 Einwohnern werden als städtische Schulen bezeichnet, während Schulen aus Gemeinden mit weniger als 10'000 Einwohnern den ländlichen Schulen zugeordnet werden. Das Kriterium der politischen Gemeinde wurde gewählt, weil dadurch der urbane bzw. ländliche Charakter einer Schule am ehesten erfasst werden kann. Demgegenüber werden Schulgemeinden als Unterscheidungsmerkmal nicht beigezogen, weil kleinere Schulgemeinden oft zu grösseren Schulgemeinden bzw. zu Zweckverbänden zusammengefasst werden. In einzelnen Gemeinden wurden die Schulgemeinde und die politische Gemeinde organisatorisch zusammengelegt, was zu Einheitsgemeinden geführt hat. Diese sind in politischen Gemeinden ebenfalls enthalten.

⁶⁶ Sozialindizes bilden ab, mit welchen sozialen Belastungen sich eine Schulgemeinde konfrontiert sieht. Am wenigsten belastete Gemeinden haben den Index 100, am stärksten belastete den Index 120 (vgl. http://www.bista.zh.ch/usi/SI_Text.aspx, 29.08.08, 17.55 Uhr). Nur in wenigen Fällen differieren der Sozialindex der Schulgemeinde und der Sozialindex der politischen Gemeinde. Für die vorliegende Arbeit wird auf den Sozialindex der Schulgemeinde zurückgegriffen, weil dieser u.a. auch für die Berechnung der Vollzeiteinheiten (VZE) verwendet wird.

⁶⁷ Als Grössenmass einer Schule wird in der vorliegenden Arbeit die Schülerinnen- und Schülerzahl beigezogen. Die Führungsverantwortung der Schulleitenden könnte durch die Zahl der VZE zwar besser dargestellt werden. Während jedoch die Zahl der Schülerinnen und Schüler frei zugänglich ist, sind die VZE nicht frei verfügbar. Es muss daher als Unterscheidungskriterium für die Wahl der Fälle auf die Anzahl Schülerinnen und Schüler zurückgegriffen werden. Diese Zahl fliesst jedoch auch in die Berechnung der VZE mit ein und kann daher als Alternative betrachtet werden. Für die vorliegende Arbeit werden Schulen mit mehr als 250 Schülerinnen und Schülern als grosse Schulen, Schulen mit bis zu 250 Schülerinnen und Schülern als kleine Schulen bezeichnet. Dubs unterscheidet demgegenüber vier Kategorien: bis 70 Schülerinnen und Schüler (Kleinstschulen), bis 150 Schülerinnen und Schüler (kleine Schulen), bis 350 Schülerinnen und Schüler (mittelgrosse Schulen), über 350 Schülerinnen und Schüler (grosse Schulen) (vgl. Dubs, 2008).

Schulpflege, der Lehrerschaft sowie der Schulverwaltung.

7.4.3 Datenerhebung

Methodisch handelt es sich bei Fallstudien um einen Forschungsansatz, der sich mehrerer Techniken zugleich bedienen kann (vgl. Lamnek, 2005: 320): Für die Erhebung der relevanten Daten greifen Fallstudien auf das gesamte Spektrum der sozialwissenschaftlichen Erhebungsmethoden zurück (vgl. Lamnek, 2005: 298).⁶⁸ Yin erklärt die Fallstudie deshalb zur allumfassenden Forschungsstrategie und sieht darin sowohl den Reiz, aber auch die besondere Herausforderung (vgl. Yin, 2003: 14 sowie 57). Die Kombination verschiedener Erhebungstechniken zur Klärung einer Fragestellung, auch Methoden-Triangulation genannt, ermöglicht es zudem, den jeweiligen Fall einzukreisen sowie aus mehreren Blickwinkeln zu betrachten und dadurch zu aussagekräftigeren Schlussfolgerungen zu kommen (vgl. Jick, 1979; vgl. dazu auch Eisenhardt, 1989: 538; Yin, 2003: 98; Lamnek, 2005: 158-161). Zur Bearbeitung der zuvor aufgezeigten Fragestellung gelangen in der vorliegenden Arbeit das Interview⁶⁹ sowie die Dokumentensammlung als Erhebungsmethoden zum Einsatz. Die Erhebung orientiert sich strukturell und zur umfassenderen Vergleichbarkeit der Fälle am Analyseframework zur Erfassung von Steuerungssystemen nach Ferreira und Otley (2009), wie im nächsten Abschnitt erläutert wird.

Analyseframework

Um die Orientierung durch eine transparente Struktur zu unterstützen sowie die Vergleichbarkeit der Fälle zu ermöglichen, wird mithilfe eines Analyseframeworks gearbeitet. Dafür wird das von Ferreira und Otley entwickelte „Performance Management System Framework“ verwendet (vgl. Ferreira & Otley, 2009; vgl. dazu auch Otley, 1999). Dieses Framework unterstützt die ganzheitliche Erfassung und Darstellung von

⁶⁸ Für die umfassende Aufzählung möglicher Datenerhebungsmethoden in qualitativen Forschungsvorhaben sei auf verschiedene Autorinnen und Autoren und Werke verwiesen (vgl. z.B. Atteslander, 2003; Denzin & Lincoln, 1994; Flick, 2007; Friebertshäuser & Prengel, 2003; Friedrichs, 1990; Gummesson, 2000; Lamnek, 2005). Von einer aufzählenden Schilderung der verschiedenen Methoden wird an dieser Stelle abgesehen.

⁶⁹ Zu Interviews und den entsprechenden Techniken gibt es unzählige Bezeichnungen und Subformen, was mitunter kritisch kommentiert wird (vgl. Atteslander, 2003: 120-195; vgl. dazu auch Friebertshäuser, 2003b: 372; Lamnek, 2005: 330; Kruse, 2008: 29): Exploration, problemzentriertes Interview, qualitatives Interview, offenes Interview, Tiefeninterview, fokussiertes Interview, Intensivinterview, unstrukturiertes Interview (vgl. Lamnek, 2005: 331 bzw. 356; vgl. auch die Aufzählungen bei Friebertshäuser, 2003b: 372 f.; Flick, 2007: 194; Helfferich, 2005: 24 f.; Kruse, 2008: 28). Ausgeklammert werden an dieser Stelle Interviewverfahren, die im Rahmen einer quantitativen Fragebogenerhebung eingesetzt werden (vgl. Friebertshäuser, 2003b: 371). Friebertshäuser gruppiert die verschiedenen Formen in Leitfaden-Interviews (fokussiertes Interview, problemzentriertes Interview, Dilemma-Interview, Dialogkonsensverfahren) und in erzählgenerierende Interviews (narratives Interview, episodisches Interview, ero-episches Gespräch) (vgl. Friebertshäuser, 2003b: 372 f.). Demgegenüber unterscheidet Mayring nach vier Kriterien: offenes vs. geschlossenes Interview und unstrukturiertes vs. strukturiertes (bzw. unstandardisiertes vs. standardisiertes Interview) (vgl. Mayring, 2002: 66; vgl. dazu auch Mayring, 2008: 48). Atteslander differenziert zusätzlich: „Strukturiert - unstrukturiert“ bezieht sich auf die Interviewsituation, „standardisiert - nicht-standardisiert“ auf das Instrument (Fragebogen), „offen - geschlossen“ auf die einzelne Frage.“ (Atteslander, 2003: 161; vgl. auch Kruse, 2008: 44 f.)

Leistungssteuerungssystemen insbesondere im Rahmen von Fallstudien. Es baut auf zwölf Teilbereichen auf (vgl. Abbildung 11), die einen entscheidenden Beitrag zur strukturierten Untersuchung und Analyse derartiger Systeme leisten (vgl. Ferreira & Otley, 2009: 267).

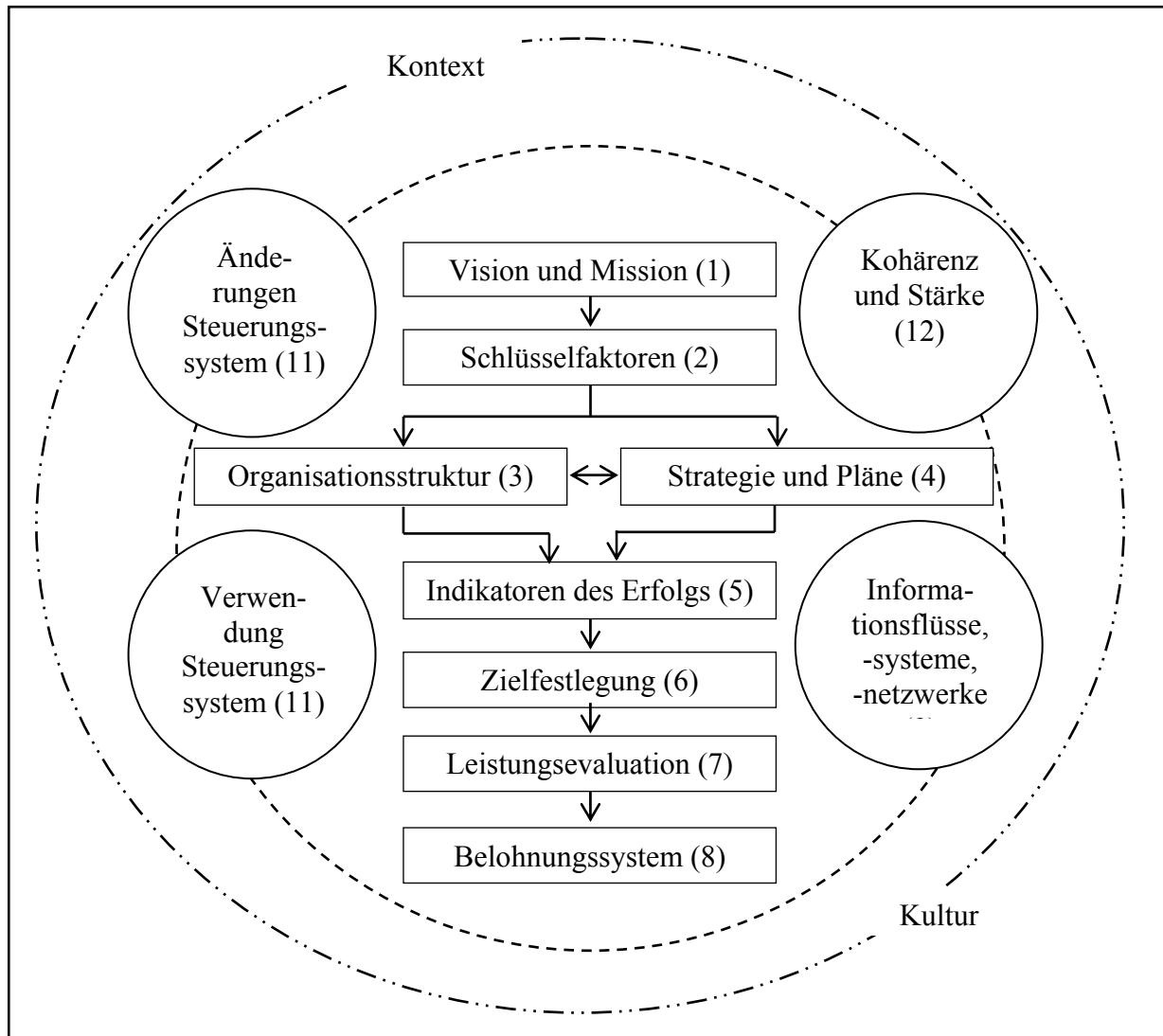


Abbildung 11: Performance Management System Framework (Darstellung in Anlehnung an Ferreira & Otley, 2009: 268, Übersetzung durch die Autorin)

Acht Elemente des Frameworks beziehen sich auf die Analyse des spezifischen Designs, des Kerns des Steuerungssystems, vier Elemente sind Einschätzungen, die sich durch das gesamte Steuerungssystem hindurchziehen. Kultur und Kontext der jeweiligen Organisation berücksichtigen Ferreira und Otley nicht, weil sich diese Faktoren ihrer Aussage nach mehrheitlich ausserhalb des Einflussbereichs der Organisation befinden (vgl. Ferreira & Otley, 2009: 268; vgl. auch Broadbent & Laughlin, 2009: 283 f.). Entgegen der Überlegungen von Ferreira und Otley wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit der spezifische Kontext explizit einbezogen und berücksichtigt, auch wenn dieser ausserhalb des Gestaltungsbereichs der betroffenen Akteure liegt (vgl. Abschnitt 7.4.1). Die

einzelnen Schulen sind trotz kantonaler gesetzlicher Vorgaben stark von den kommunalen Bedingungen geprägt, weshalb es diese explizit auszuweisen gilt. Zudem geht es im Rahmen von Fallstudien nicht zuletzt darum, ein ganzheitliches Bild eines Untersuchungsgegenstandes zu erstellen (vgl. Abschnitt 7.3 und dort insbesondere die Aussage von Lamnek, 2005: 299). Vor diesem Hintergrund wird das Framework an die schulspezifische Situation der vorliegenden Arbeit angepasst: Zum einen wird die Reihenfolge der Elemente geändert, zum anderen werden einzelne Elemente anders ausgerichtet und bezeichnet (vgl. Tabelle 2).

Nr.	Bezeichnung	Erläuterungen	Ferreira & Otley (2009)
1	Kontext, Struktur, Akteure	Im Volksschulgesetz sind die grundlegenden Strukturvorgaben und Akteure festgelegt; gleichwohl gibt es lokale Ausprägungen, die es zu erfassen und aufzuzeigen gilt.	Element 3
2	Informationsflüsse	Die Informationsflüsse sind eng mit der Organisationsstruktur und den involvierten Akteuren verknüpft.	Element 9
3	Steuerungsprozess	Der Zielfestlegungs- und Erstellungsprozess des Schulprogramms ist an Schulen eng mit dem grundsätzlichen Steuerungsprozess (Ziele klären, Planen, Umsetzen, Überprüfen und Sichern) verbunden.	Element 6
4	Strategische Ausrichtung	Ausgehend von gesetzlichen Vorgaben, den Empfehlungen der Fachstelle für Schulbeurteilung sowie dem kommunalen Legislaturprogramm ist es weniger eine Vision oder Mission, die prägend ist, als vielmehr Leitbilder und Legislaturprogramme, die den strategischen Handlungs- und Gestaltungsspielraum im Rahmen der Schulprogrammarbeit prägen.	Element 1
5	Thematische Schwerpunkte, Ziele	Eng verknüpft mit den kommunalen sowie gesetzlichen Vorgaben ist die Möglichkeit der thematischen Schwerpunktsetzung an der Schule selbst. Diese ist in der Regel im Schulprogramm festgehalten und in Zielformulierungen konkretisiert.	Element 2
6	Indikatoren	Die Vorgabe der Bildungsdirektion des Kantons Zürich zur Schulprogrammarbeit sieht die Arbeit mit Indikatoren vor. Wie diese in den einzelnen Schulen gewählt, formuliert und erfasst werden, vermag die schulische Steuerungsarbeit zu illustrieren.	Element 5
7	Massnahmen, Pläne	Die spezifische Ausgestaltung der verschiedenen Dokumente und Unterlagen (Schulprogramm, Jahresprogramm, Projektpläne) gibt Aufschluss darüber, mit welchen Massnahmen und Plänen die strategischen Ziele umgesetzt werden sollen.	Element 4
8	Evaluation	Als besonderer Aspekt, der dem Bereich Überprüfen und Sichern zugeordnet werden kann, wird in diesem	Element 7

		Element die Unterscheidung zwischen objektiven und subjektiven Evaluationen erfasst und dargestellt.	
9	Belohnung	Belohnungs- und Sanktionsmöglichkeiten tauchen im Rahmen der schulischen Steuerung erst ansatzweise auf, werden aber dennoch erhoben.	Element 8
10	Kohärenz, Stärke	Kohärenz und Stringenz der einzelnen Dokumente, Vorhaben und Ziele untereinander sind ein Gradmesser der Stärke des Steuerungssystems.	Element 12
11	Änderungen	Die gesetzliche Vorgabe der Schulprogrammarbeit seit 2005 führt dazu, dass aufgrund der kurzen Einführungsphase vorerst nur wenige Änderungen bekannt sind; sie werden dennoch erhoben.	Element 11
12	Einschätzung Steuerungssystem	Die grundsätzliche Einschätzung des Steuerungssystems und dessen Verwendungszweck durch die Beteiligten vermögen die lokale Ausprägung zusätzlich zu illustrieren.	Element 10

Tabelle 2: Elemente des Frameworks zur Erfassung des Steuerungssystems im schulischen Kontext im Kanton Zürich

Interview

Für die vorliegende explorative Arbeit werden mit verschiedenen Expertinnen und Experten (Schulleitende, Präsidentinnen und Präsidenten der jeweiligen Schulpflege, Lehrpersonen, Leitungen der Schulverwaltung, falls vorhanden Geschäftsstellen) halb strukturierte, problemzentrierte Interviews geführt, die auf einem halb standardisierten Leitfaden beruhen (vgl. Anhang 4) und aus offenen Fragen bestehen. Inhaltlich orientiert sich der Leitfaden am modifizierten Analyseframework von Ferreira und Otley (2009).

Ein problemzentriertes Interview zeichnet sich dadurch aus, dass es dialogisch geführt wird (vgl. Helfferich, 2005: 33) und man sich über ein vorgängig benanntes Problem unterhält (vgl. Mayring, 2002: 67; vgl. dazu auch Friebertshäuser, 2003b: 378; Helfferich, 2005: 24). Die Interviewenden sind im Gespräch aktiv und entscheiden, wann Äusserungen als „ausreichend“ gelten (vgl. Helfferich, 2005: 33). Dabei sollen sich die Befragten jedoch möglichst offen äussern können. Deshalb soll bei der Formulierung der Fragen durch die Interviewenden darauf geachtet werden, dass die Fragen einfach, klar und verständlich sowie neutral gestellt werden (vgl. Thahabi, 2010: 145). Zu Beginn des Interviews werden im Sinne eines Eisbrechers Fragen bearbeitet, die die jeweiligen Angaben zur Person und zum schulischen Kontext erfassen (vgl. Helfferich, 2005: 162). Die auf den thematischen Fokus abzielenden Frageimpulse werden anschliessend anhand des Interview-Leitfadens eingebracht (vgl. Anhang 4). Der Leitfaden bildet dabei den Orientierungsrahmen und eine Gedächtnisstütze für die Interviewdurchführung (vgl. Friebertshäuser, 2003b: 380). Die Reihenfolge der Fragen kann durch die Interviewenden frei gestaltet werden, wichtig ist jedoch, dass alle Aspekte thematisiert werden (vgl. Friebertshäuser, 2003b: 376; vgl. auch Meuser & Nagel, 2003: 483; Flick, 2007: 196), was auch durch gezielte

Nachfragestrategien unterstützt werden kann (vgl. Friebertshäuser, 2003b: 376; vgl. auch Flick, 2007: 197).

In verschiedenen Gesprächen und Probeinterviews wurden im Schulfeld sowohl das Forschungsdesign als auch der den geplanten Interviews zugrunde liegende Leitfaden erprobt und entsprechende Anpassungen vorgenommen. Die konkrete Anfrage der ausgewählten Schulen erfolgte zunächst per E-Mail an die jeweiligen Schulleitenden und beruhte in drei Schulen auf bereits bestehenden Kontakten. Die Schulleitenden sprachen sich vor ihrer Zusage jeweils mit den zusätzlich zu befragenden Akteuren ab (Schulpräsidien, Schulverwaltung, Lehrpersonen) und stellten die jeweiligen Kontakte her.⁷⁰

Dokumentensammlung

Das Sammeln von Dokumenten bezieht sich auf die von der Untersuchungseinheit zur Verfügung gestellten Unterlagen (vgl. Yin, 2003: 85-89). Dieses nach Terhart „sinnhaltige Material“ muss nicht durch bestimmte Forschungsaktivitäten erzeugt werden, wenn man von der grundsätzlichen Entscheidung für ein Thema bzw. ein Dokument absieht (vgl. Terhart, 1997: 34). Die Dokumentensammlung dient der Erfassung wesentlicher Hintergrund- und Rahmendaten sowie der Illustration des erforschten Feldes und Gegenstandes und begleitet deshalb den gesamten Prozess der Feldforschung (vgl. Friebertshäuser, 2003a: 517). Die Dokumentensammlung bildet daher einen wesentlichen Grundpfeiler des vorliegenden Forschungsvorhabens.

7.4.4 Datenaufbereitung

Die Interviews werden aufgenommen und in einer spezifischen Fallstudien-Datenbank gespeichert (vgl. Yin, 2003: 101-105; vgl. dazu auch Gibbert, Ruigrok & Wicki, 2008: 1468). Um die Daten einer sorgfältigen Betrachtung zugänglich zu machen (vgl. Redder, 2001: 1038), werden die Tondokumente anschliessend mit dem Programm f4 transkribiert (vgl. zur Transkription ausführlich Dittmar, 2004; vgl. auch Kruse, 2008: 82-87). In der Literatur existieren je nach Fachrichtung unterschiedliche Transkriptionsregeln und -systeme (vgl. Kowal & O'Connell, 2008: 445; vgl. auch Kuckartz, 2007: 40), „ein Standard hat sich bislang nicht durchgesetzt“ (Flick, 2007: 379). Die Transkriptionsregeln der vorliegenden Arbeit sind in Anhang 5 abgebildet. Es werden ausschliesslich Aussagen im Rahmen der Interviews wiedergegeben, Dialekte in Schriftdeutsch übertragen und auf schriftliche Kommentare bzw. phonetische Zusatzinformationen wird verzichtet, da die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht (vgl. Mayring, 2002: 91; vgl. auch Flick, 2007: 379 f.; Kuckartz, 2007: 42).

⁷⁰ Insgesamt wurden sieben Schulen im Kanton Zürich angefragt. Davon sagten zwei ihre Teilnahme ab, einmal mit dem Hinweis auf die schwere Erkrankung der betreffenden Schulleitung, einmal mit dem Hinweis auf die grosse personelle Fluktuation und die damit verbundene Überlastung der Schulleitung.

Zur Verfügung gestellte Dokumente werden abgeschrieben oder eingescannt und ebenfalls in der spezifischen Datenbank gespeichert. Die darin vorhandenen Informationen enthalten Hintergrund- und Rahmendaten, die zur Fallillustration beigezogen werden (vgl. Friebertshäuser, 2003a: 517).

7.4.5 Datenauswertung

Die gewählten Erhebungsmethoden der vorliegenden Arbeit führen zu qualitativen Daten, weshalb die Inhaltsanalyse im Auswertungsprozess von zentraler Bedeutung ist (vgl. Mayring, 2002: 114-121; vgl. auch Kruse, 2008: 107 f.). In gewissen Fällen können auch quantitative Aussagen generiert werden (z.B. die Mehrheit, die Hälfte) (vgl. Thahabi, 2010: 153).

Auswertung der Interviewdaten

Nach der Aufbereitung der erhobenen Daten wird zunächst entschieden, welches Material in die Analyse eingehen kann (vgl. Mayring, 2008: 47). Mayring unterscheidet anschliessend drei Grundformen der Bearbeitung (vgl. für die nachfolgende Aufzählung Mayring, 2002: 95 bzw. 115; vgl. auch Mayring, 2008: 58 sowie 77-99):

- Durch eine Zusammenfassung wird das Material so reduziert, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben und das Allgemeinniveaus vereinheitlicht und Schritt für Schritt erhöht werden kann.
- Durch Explikationen werden unklare Passagen mit zusätzlichen Materialien ergänzt; so wird das Verständnis erhöht.
- Die Strukturierung des Materials erlaubt es, bestimmte Aspekte herauszufiltern und anhand vorgängig festgelegter Kriterien zu ordnen und einzuschätzen.

Dieses letzte Vorgehen wird auch für die vorliegende Arbeit gewählt, um die relevanten Aussagen zu bündeln und gezielt Aspekte herauszuarbeiten. Die Strukturierung des Materials wird anhand eines Kategoriensystems (vgl. Anhang 6) gezielt mit dem Programm MAXQDA vorgenommen (vgl. Kuckartz, 2007; vgl. auch Mayring, 2002: 115). Das Kategoriensystem entstand im Rahmen dieser Arbeit aus einem Wechselverhältnis von theoretischen Überlegungen sowie der Auseinandersetzung mit dem konkreten Datenmaterial (vgl. Mayring, 2008: 53 f. sowie 74 f.). Nach Mayring entspricht dies einer Kombination von deduktivem und induktivem Vorgehen (vgl. Mayring, 2008: 76).

Auswertung der Dokumente

Nach Mayring (vgl. Mayring, 2002: 46 f.) wird in der vorliegenden Arbeit die Dokumentenauswertung sehr breit definiert; ein qualitativ-interpretatives Vorgehen dominiert den Forschungsverlauf, es werden mehrheitlich qualitative Aspekte erhoben und kommentiert (vgl. Lamnek, 2005: 507). Auf eine formal-

analytische Herangehensweise (vgl. Zaugg, 2002: 16) wird verzichtet, weil der Fokus der vorliegenden Arbeit auf der Untersuchung qualitativer Aspekte liegt. Die aufbereiteten Materialien ermöglichen so einen Einblick in die konkret untersuchten Elemente sowie in deren Zusammenhänge und dienen in erster Linie der Illustration.

7.4.6 Datenanalyse

Einzelfälle

Für die Datenanalyse werden die ausgewählten Schulen zunächst als einzelne Fälle beschrieben und illustriert (vgl. Eisenhardt, 1989: 540). Dabei geht es darum, „das Spezifische und Einzigartige“ (Berg, 2006) jedes ausgewählten Falles aufzuzeigen. „The story typically consists of narrative that is interspersed with quotations from key informants and other supporting evidence.“ (Eisenhardt & Graebner, 2007: 29) Ziel der Einzelfallbeschreibungen ist es, die Art und Weise der schulischen Steuerung und insbesondere der Schulprogrammarbeit darzustellen. Die gesammelten Dokumente helfen dabei die Aussagen der Befragten zusätzlich zu veranschaulichen (vgl. Yin, 2003: 146). Für die Formulierung und den Aufbau der Einzelfälle werden die Empfehlungen von Yin berücksichtigt (vgl. Yin, 2003: 142), wonach unter anderem die Orientierung an der Zielgruppe sowie eine klare und Vergleichbarkeit erlaubende Strukturierung entscheidende Kriterien sind (vgl. dazu auch Thahabi, 2010: 154). Aus diesem Grund wird für die Darstellung der einzelnen Fälle auf das in Abschnitt 7.4.3 vorgestellte Analyseframework zurückgegriffen. Die Beschreibung der einzelnen Fälle wird entsprechend aufgebaut.

Für jeden Einzelfall werden zudem im Anschluss an die strukturierte Beschreibung die APS diskutiert und die dadurch gewonnenen zusätzlichen Erkenntnisse ausgewiesen.

Paaranalysen, Mehrfallanalyse

Die Erkenntnisse aus den einzelnen Fällen fließen anschliessend in Paaranalysen ein, wie die nachfolgende Übersicht (Abbildung 12) illustriert.

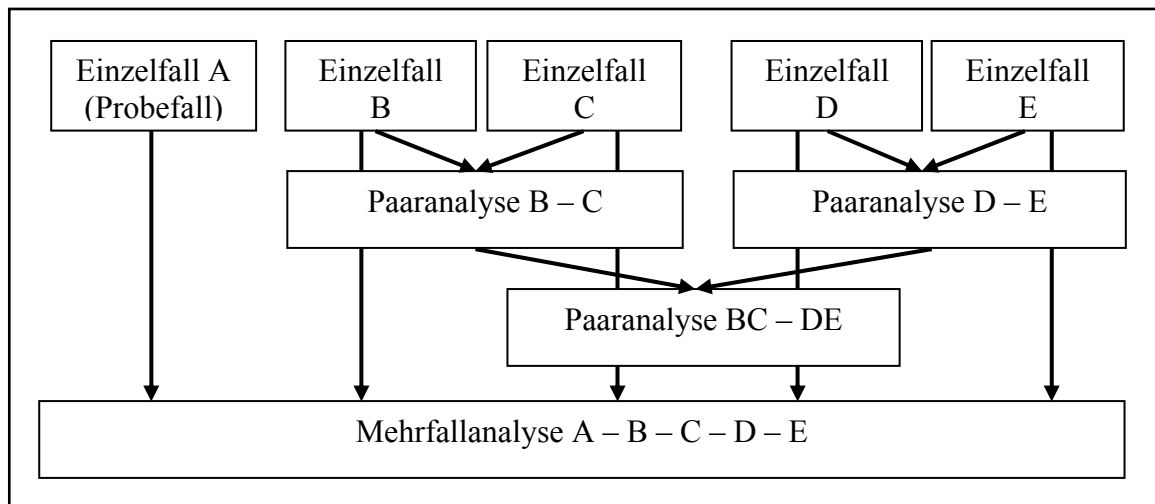


Abbildung 12: Abfolge der Datenanalyse (eigene Darstellung)

Diese Paaranalysen werden zwischen den Schulen vorgenommen, die aus der gleichen, zuvor festgelegten Teilmenge stammen (Paaranalysen B – C und D – E). Der Einzelfall A wird keiner Paaranalyse unterzogen, weil er ursprünglich als Probefall aufgenommen wurde und sich seine Kontextbedingungen von den anderen untersuchten Schulen unterscheiden. Eine dritte Paaranalyse vergleicht die beiden zuvor vorgenommenen Paaranalysen miteinander (Paaranalyse BC – DE), um allfällige Einflüsse der Kontextfaktoren zu erkennen und auszuschliessen. Für die abschliessende Mehrfallanalyse werden die Einzelfälle unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit verglichen, weshalb auch der fünfte Fall A in diesen Vergleich mit einfließt.

7.4.7 Konfrontation der Ergebnisse mit Erkenntnissen zur BSC im Bildungskontext

In Anlehnung an Eisenhardt (1989; 1991) werden die in den Fallstudien gewonnenen Erkenntnisse mit den Erkenntnissen zur ergebnisorientierten Leistungssteuerung im betriebswirtschaftlichen Kontext, konkret mit dem Ansatz der BSC, konfrontiert. Zur Unterstützung der Vergleichbarkeit folgt diese Gegenüberstellung derselben Struktur wie die Auswertung der Fälle: Zunächst wird entlang des Analyseframeworks gearbeitet und die Aussagen der Beiträge zu den einzelnen Elementen werden vorgestellt und zusammengefasst. Anschliessend werden die Beiträge bezüglich der APS diskutiert. In einem nächsten Schritt werden sie dann den Erkenntnissen aus den Fallstudien gegenübergestellt. Aus dieser systematischen Bearbeitung und Gegenüberstellung wird der mögliche Beitrag der BSC zur Steuerung von Schulen abgeleitet.

7.5 Gütekriterien der empirischen Untersuchung

Für die geschilderte Art der empirischen Untersuchung existieren keine einheitlichen Gütekriterien (vgl. Eisenhardt, 1989: 548). Es werden in der Literatur drei verschiedene Positionen vertreten (vgl. Steinke, 2008: 319-321):

1. Kriterien der quantitativ ausgerichteten Forschung werden auf die qualitative Forschung übertragen. Yin überträgt beispielsweise die Kriterien der Konstruktvalidität, der internen und externen Validität sowie der Reliabilität auf die Arbeit mit Fallstudien und begründet dieses Vorgehen mit der Feststellung, dass Fallstudien ebenfalls Teil der empirischen Sozialforschung seien und sich daher auch diesen Kriterien stellen müssten (vgl. Yin, 2003: 33-39; vgl. dazu auch Gibbert et al., 2008).
2. Kriterien werden mit Hinweisen auf eine „Krise der Repräsentation“ (Denzin & Lincoln, 2000: 17) und eine „Krise der Legitimation“ (Denzin & Lincoln, 2000: 17) generell abgelehnt (vgl. Flick, 2007: 489; vgl. dazu auch Steinke, 2008: 321).
3. Es werden für jede Untersuchung eigene Kriterien entwickelt. Gütekriterien quantitativer, aber auch qualitativer Arbeiten können nicht einfach übernommen werden, weil sich die Art der Arbeitsweisen zu stark unterscheidet (vgl. Flick, 2007: 489). Mayring entwickelt sechs Gütekriterien: Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung, Triangulation (vgl. Mayring, 2002: 144-148). Im Unterschied dazu schlägt Steinke die folgenden sieben Kriterien vor:

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation des Forschungsprozesses, empirische Verankerung, Limitation, Kohärenz, Relevanz sowie reflektierte Subjektivität (vgl. Steinke, 2008: 324-331).

Die Übernahme quantitativer Kriterien wird für die vorliegende Arbeit abgelehnt, da den damit generierten Aussagen die für qualitative Arbeiten erforderliche Offenheit und Flexibilität fehlen und zudem Aussagen gemacht würden, die aufgrund der Anlage nicht haltbar wären (vgl. Mayring, 2002: 140). Die grundsätzliche und absolute Ablehnung von Gütekriterien wird demgegenüber jedoch nicht geteilt. Jede empirische Arbeit muss sich mit wissenschaftlichen Gütekriterien auseinandersetzen, wenn sie entsprechende Beiträge sowohl für die Wissenschaft als auch die Praxis generieren will: „without rigor, relevance in management research cannot be claimed“ (Scandura & Williams, 2000: 1263). Daher wird für die vorliegende Arbeit die dritte Position vertreten. Ausgehend von den Kriterien nach Mayring und Steinke werden die nachfolgenden Kriterien befolgt (vgl. dazu für die diesbezüglichen Ausführungen Mayring, 2002: 144-148; vgl. auch Steinke, 2008: 324-331; Thahabi, 2010: 124-128):

1. *Angemessenheit des Forschungsvorhabens*: Dies umfasst sowohl den Forschungsgegenstand, als auch die Forschungsfrage sowie das zu wählende Verfahren und wird erzielt, indem die Untersuchung „nahe an der Alltagswelt der beforschten Subjekte anknüpft“ (Mayring, 2002: 146). Durch die Annäherung der Interessen wird eine grösstmögliche Nähe zum Gegenstand angestrebt (vgl. Mayring, 2002: 146). Dies kann erreicht werden, indem die Beforschten nicht nur als Datenlieferantinnen und -lieferanten betrachtet werden, sondern anlässlich verschiedener Gelegenheiten in die Untersuchung eingebunden werden (Probeinterviews, Befragungen, kommunikative Validierungen).
2. *Relevanz*: Mit diesem Kriterium wird nicht nur die Angemessenheit der Arbeit beurteilt, sondern auch deren Nutzen ausgewiesen. Dabei bezieht sich die Relevanz nicht nur auf den Beitrag zur Theoriebildung, sondern orientiert sich auch am praktischen Nutzen, den die Arbeit leistet.
3. *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit*: Da der Anspruch auf Überprüfbarkeit aufgrund der Anlage nicht erfüllt werden kann, kommt der Nachvollziehbarkeit eine zentrale Bedeutung zu. Sie wird erreicht, indem die jeweiligen Schritte des Verfahrens dokumentiert und erläutert werden und anschliessend regelgeleitet vorgegangen wird (theoretische und empirische Verankerung, Situierung im Kontext, Herleitung und Beschreibung der Informationsquellen, Fallauswahl, Erläuterung der Erhebungsmethoden, Triangulation, Bearbeitungsregeln, Auswertungsverfahren und Interpretationsargumentation).

4. *Limitation*: Mit dem Aufzeigen der Grenzen der Untersuchung wird deren Geltungsbereich deklariert und gezeigt, unter welchen Bedingungen die gewonnenen Erkenntnisse verallgemeinerbar sind.

Die Beurteilung der vorliegenden Arbeit anhand der oben genannten Kriterien erfolgt im Anschluss an die Durchführung der Untersuchung in Kapitel 12.

Teil C: Fallstudien

8 Einzelfallstudien

8.1 Kapiteleinführung

Das vorliegende Kapitel umfasst die fünf Einzelfallstudien der Schulen A, B, C, D und E. Diese Fallstudien sind in Anlehnung an das modifizierte Framework von Ferreira und Otley (2009; vgl. dazu auch Abschnitt 7.4.3) wie folgt aufgebaut: Allgemeine Angaben enthalten Hinweise und Informationen zum spezifischen Kontext, zur Organisationsstruktur und zu den beteiligten Akteuren der jeweiligen Schule. Ein nächster Abschnitt illustriert den Steuerungsprozess und die Zusammenarbeit der beteiligten Akteure. Die entstandenen und verwendeten Dokumente und Unterlagen werden vorgestellt. Im Anschluss an diese deskriptiven Abschnitte, die sich an den Elementen 1 und 2 des modifizierten Frameworks orientieren, wird das Material hinsichtlich der spezifischen Elemente 3-12 des Frameworks ausgewertet. Anschliessend an eine Zusammenfassung des jeweiligen Falls rundet die Diskussion der APS jede Einzelfallstudie ab.

8.2 Einzelfall Schule A

Die Angaben zur Fallbeschreibung der Schule A wurden in vier Interviews mit den zwei Schulleitenden, der amtsinhabenden Person des Schulpflegepräsidiums, einer Lehrperson sowie der Leitung der Schulverwaltung, anhand abgegebener Dokumente sowie der Internetseiten der Gemeinde gewonnen. Die Erhebung fand zwischen Oktober 2010 und Februar 2011 statt. Aus Gründen des Datenschutzes können die Quellen nicht namentlich ausgewiesen werden. Die Dokumente werden anonymisiert.

8.2.1 Allgemeine Angaben

Die Gemeinde A

Die Vorortgemeinde von Zürich weist insgesamt 8000 Einwohnerinnen und Einwohner aus. Die Schule A befindet sich in einem durch geografische Gegebenheiten abgetrennten Ortsteil mit 1'900 Einwohnerinnen und Einwohnern. Mit einem Sozialindex von 109 Punkten zählt die Gemeinde zu den weniger belasteten Orten im Kanton Zürich (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2011). Politische Gemeinde und Schulgemeinde sind eigenständige politische Organe.

Die Primarschule in A

Die Schulpflege wurde seit dem Einstieg in den TaV-Versuch von elf Mitgliedern auf neun und mit dem Schuljahr 2010/2011 auf sieben Mitglieder reduziert. Gleichzeitig erfolgte auch ein Wechsel im Präsidium. Die Schulpflege trifft sich monatlich, inklusive Vertretungen der Schulleitenden sowie der Schulverwaltung.

Die Schulverwaltung ist in den letzten Jahren kontinuierlich ausgebaut worden. Die jetzige Leitung ist seit 1976 in der Verwaltung der Schulgemeinde tätig und seit 2001 in leitender Funktion.

Die nachfolgende Abbildung 13 zeigt das Organigramm der Primarschule in A.

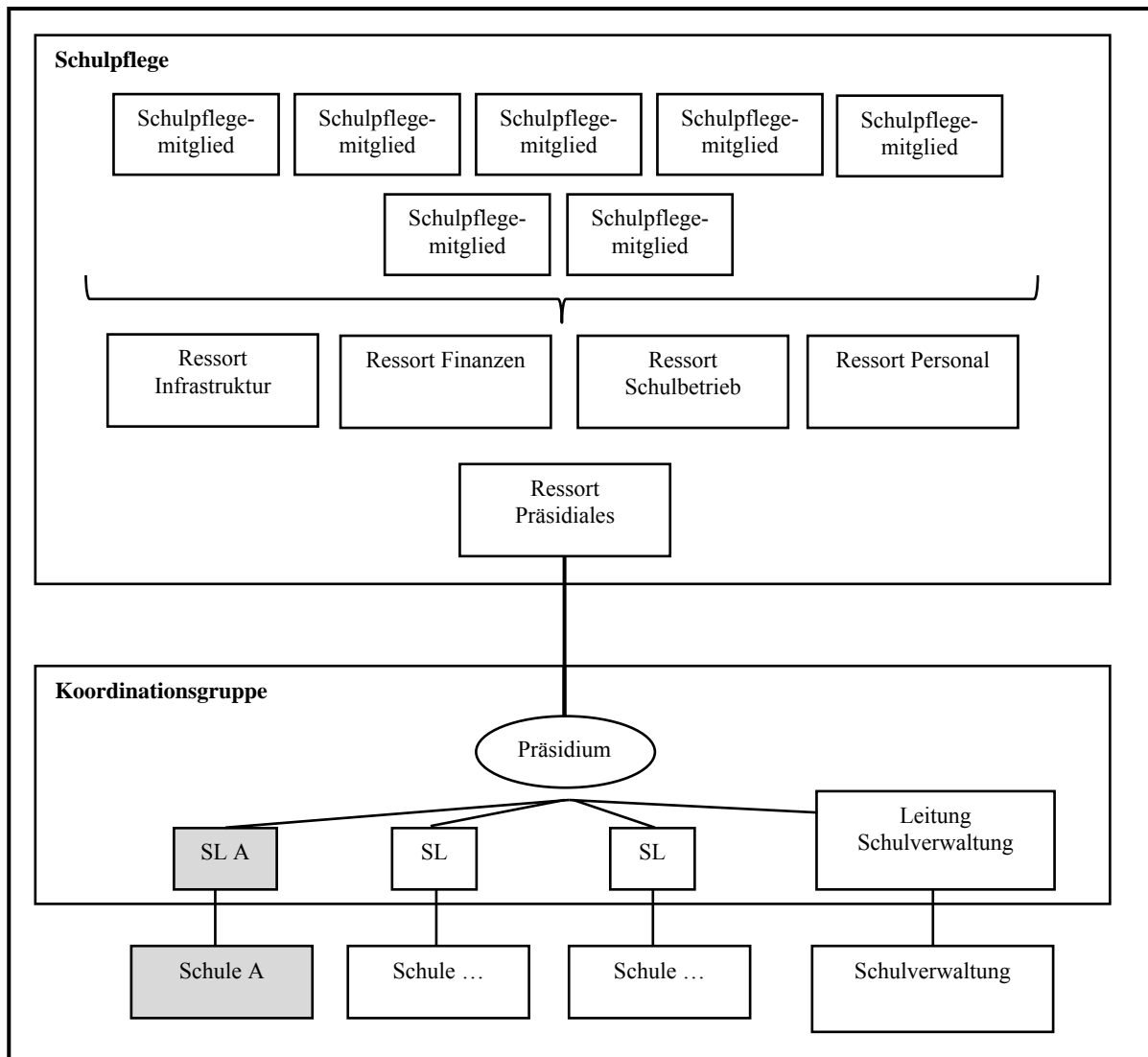


Abbildung 13: Organigramm der Primarschule in A (eigene Darstellung in Anlehnung an das offizielle Organigramm)

Die Absprache der Schulpflege, der Schulverwaltung und der Schulleitungen erfolgt im Rahmen einer Koordinationsgruppe. Diese Gruppe trifft sich wöchentlich. Es nehmen die Schulleitenden aller Schulen der Schulgemeinde daran teil, die Leitung der Schulverwaltung sowie die präsidierende Person der Schulpflege. Inhaltlich bezieht sich die Koordination stark auf das operative Tagesgeschäft (Absprache bei der Festlegung des Besuchstags, Koordination der Schulkonferenzen, Jokertage, Klärung der Budgetprozesse etc.). Für das Einrichten einer eigenständigen Geschäftsleitung mit koordinierendem Auftrag verfügt die Schulgemeinde aufgrund ihrer Grösse nach Aussage der vorsitzenden Person der Schulpflege über zu wenige Ressourcen (vgl. Kohlstock, 2010e).

Für strategische Arbeiten wie zum Beispiel das Erarbeiten der Legislaturziele werden Themensitzungen einberufen, an denen alle Mitglieder der Schulpflege, die Schulverwaltung und alle Schulleitenden teilnehmen, mitdiskutieren und

Einfluss nehmen können. Die präsidierende Person der Schulpflege betont die Wichtigkeit dieser Anlässe, weil dort Raum für zentrale Diskussionen besteht. Die daraus resultierenden Beschlüsse müssen anschliessend an regulären Sitzungen nur noch verabschiedet werden (vgl. Kohlstock, 2010e).

Zwischen der Schulleitung und der vorsitzenden Person der Schulpflege besteht zudem ein enger Kontakt, man sieht sich beinahe täglich und kann sich bei Bedarf auch sehr schnell elektronisch oder telefonisch erreichen.

Die untersuchte Schule A

290 Kinder besuchen die Schule A. Sie werden in acht Klassen der 1.-6. Primarklasse unterrichtet, den Unterricht für die 4.-6. Klasse besuchen auch Schülerinnen und Schüler aus einem angrenzenden Ortsteil. Der zur Schule dazugehörige Kindergarten befindet sich 200 Meter vom Schulhaus entfernt. Seit 2008/2009 zählen zur Schule auch fünf Klassen der Grund- und Unterstufe, die in einem 1 km entfernten Schulhaus unterrichtet werden. Die Kinder werden von insgesamt 37 Mitarbeitenden unterrichtet und betreut (25 Lehrpersonen, 7 Fachpersonen und Mitarbeitende im therapeutischen Bereich sowie 5 Mitarbeitende des Mittagstischangebots).

Die nachfolgende Abbildung 14 zeigt das Organigramm der untersuchten Schule A.

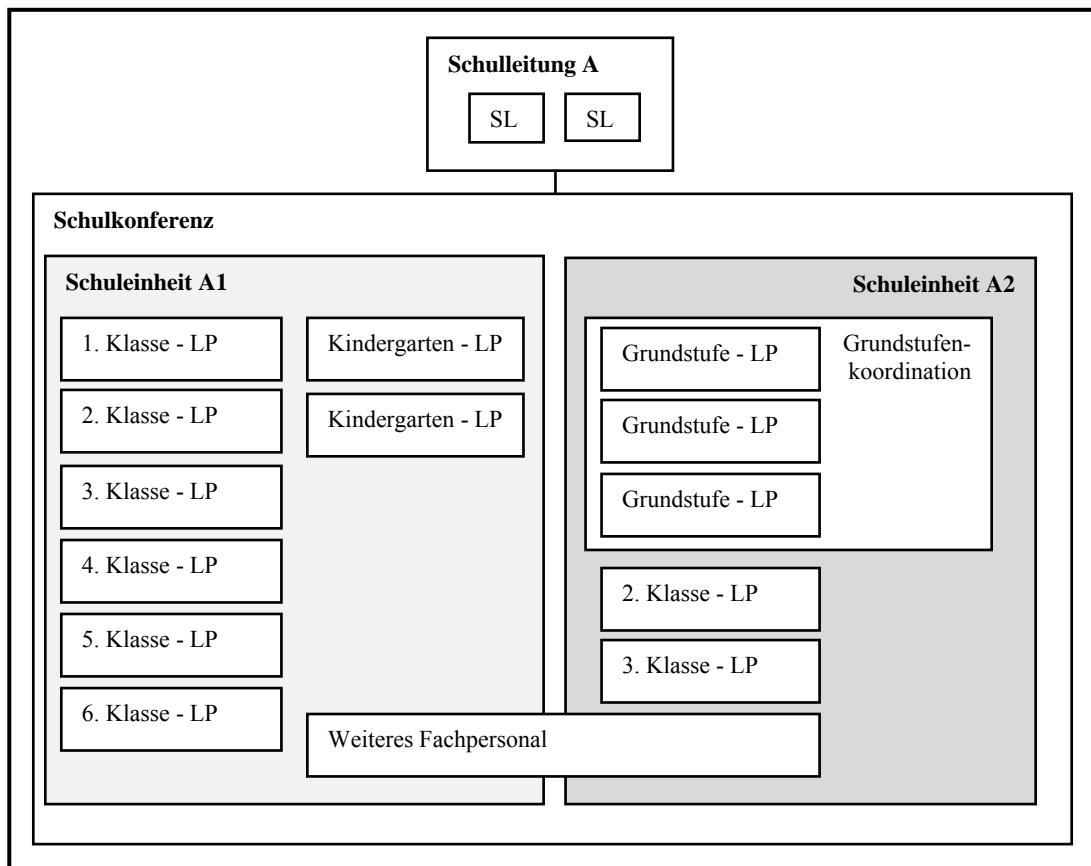


Abbildung 14: Organigramm der untersuchten Schule A (eigene Darstellung)

Seit 1999 ist die Schule A geleitet. Eine Person der beiden aktuellen Schulleitenden ist seit diesem Zeitpunkt im Amt, die andere seit 2009. Das zu Beginn gewählte Co-Leitungsmodell wird auch heute noch praktiziert, wobei die Besetzung insbesondere der zweiten Stelle wiederholtem Wechsel unterworfen war, wodurch jährlich unterschiedliche Pensenaufteilungen resultierten. Die heutige Pensenaufteilung sieht vor, dass eine Person der beiden Schulleitenden 74 Stellenprozente und die andere 53 Stellenprozente für die Schulleitung zur Verfügung hat. Beide haben ergänzend dazu noch fixe Unterrichtsverpflichtungen, um auf einen Anstellungsgrad von 100 Prozent zu gelangen (vgl. Kohlstock, 2010a).

Die vier bis sechs Schulkonferenzen pro Jahr umfassen die Lehrkollegien der beiden Schuleinheiten A1 und A2. In der Schuleinheit A2 gibt es zusätzlich als feste Einrichtung die Grundstufen-Koordination, in beiden Einheiten sowie einheitsübergreifend werden je nach Projekt ergänzende Arbeitsgruppen gebildet (sogenannte Projekt-Arbeitsgruppen, PAG). Es gibt darüber hinaus weitere, nicht dokumentierte und zum Teil ad hoc stattfindende Anlässe und Begegnungen und individuelle, bilaterale Absprachen.

Die Schule wird von den Befragten als gut bis extrem gut organisiert und strukturiert bezeichnet, die Schulleitenden werden als sehr engagiert eingeschätzt, strenge traditionelle Regeln als Qualitätsmerkmal genannt (vgl. Kohlstock, 2010a; vgl. auch Kohlstock, 2010e; Kohlstock, 2010g; Kohlstock, 2011a). Das Klima wird von der Lehrperson als menschlich und feinfühlig empfunden (vgl. Kohlstock, 2011a).

8.2.2 Steuerungsprozess der Schule A

Ziele klären

Als TaV-Schule hat die Schule A bereits frühzeitig zahlreiche Neuerungen eingeführt, die mit der Umsetzung des 2005 angenommenen Volksschulgesetzes für alle Schulen Pflicht wurden (Schulleitungen, Elternpartizipation etc.). Dennoch schätzt die Schulleitung den Anteil an vorgegebenen Zielen im bestehenden Schulprogramm noch auf 75-80%. Allerdings betont die Schulleitung den Zugewinn an Freiheitsgraden, je mehr Vorgaben umgesetzt würden. Der Einfluss des Volksschulamtes wird nicht zuletzt über die Anzahl von Vollzeiteinheiten wahrgenommen, die der Schule A pro Schuljahr zugewiesen werden. Nach Aussage der Schulleitung ist damit der allfällige Spielraum in Bezug auf die Klassenbildung und damit auf den Stellenplan verbunden (vgl. Kohlstock, 2010a).

Entwicklungshinweise der Fachstelle für externe Schulbeurteilung abgeleitet aus der Evaluation der Schule A im Schuljahr 2008/2009 ergänzten die schulischen Ziele. Als Entwicklungshinweise wurden aufgrund der damaligen Zusammenführung der beiden Schuleinheiten eine pädagogische Grundsatzdiskussion inklusive der Formulierung von verbindlichen Leitsätzen für alle Lehrpersonen gefordert, das Erarbeiten von Standards für die Beurteilung der Schülerleistungen angeregt sowie für die Arbeit in den Projekt- und Arbeitsgruppen der Einbezug der Projektmanagementmethode empfohlen. Diese Empfehlungen wurden in der Folge durch die Schule bearbeitet (vgl. Kohlstock, 2010a).

Inhaltliche Impulse kommen nach Aussage der präsidierenden Person der Schulpflege hauptsächlich aus der Schule bzw. waren in den vergangenen Jahren durch das Volksschulgesetz gegeben (vgl. Kohlstock, 2010e). Die Vorgaben des Kantons, die es umzusetzen gilt, sind jeweils als Endziele formuliert. Die Leitung der Schulverwaltung weist darauf hin, dass das Gesetz nie alles abdecken kann. Eine weitere entscheidende Grösse sei daher die lokale Schulpflege, die vorgibt, wie der Spielraum ausgenützt werden soll (vgl. Kohlstock, 2010g). Die Ausarbeitung der konkreten Ziele erfolgte im Rahmen von Schulkonferenzen sowie Projektgruppen-Treffen (vgl. Kohlstock, 2010a). Die Lehrperson betont im Zusammenhang mit der Zielklärung, dass sie noch nie zu einem Ziel gezwungen worden seien (vgl. Kohlstock, 2011a).

Der Zielbildungsprozess sowohl auf Schulebene als auch auf Schulgemeindeebene ist stark partizipativ geprägt. Die vorsitzende Person der Schulpflege sieht darin einen klaren Vorteil, da der Unterstützungsgrad der gefassten Ziele dadurch erhöht werden könne (vgl. Kohlstock, 2010e).

Planen

Die erste grobe Planung ist Teil der Zielklärung. Die Priorisierung von Teilschritten wird in diesem Zusammenhang festgelegt, einzelne Massnahmen werden bereits dann diskutiert, Verantwortlichkeiten geklärt. Die Schulleitung betont, die Planung verlaufe jeweils „sehr kreativ und sehr spontan“ (Kohlstock, 2010a: 11, Abs. 102). Nach Aussage der vorsitzenden Person der Schulpflege ist es offen, wann man die Planungsaspekte berücksichtigt, sie schätzt es jedoch, wenn diese frühzeitig Gegenstand der Diskussion sind (vgl. Kohlstock, 2010e). Die Planung regelmässiger Anlässe (Sporttage, Räbeliechtliumzug etc.) im Jahresverlauf nehmen die Schulleitenden vor (vgl. Kohlstock, 2010a).

Die Lehrperson betont, dass die Projekt- und Arbeitsgruppen bezüglich der Planung eine wichtige Rolle übernehmen, indem sie zu gewissen Zeitpunkten auf anstehende Aufgaben aufmerksam machen: „Die [Projekt- und Arbeitsgruppen] sorgen dann wieder dafür, im richtigen Moment das Team wachzurütteln und zu sagen, so, jetzt müssen wir noch das und das machen.“ (Kohlstock, 2011a: 81, Abs. 16)

Umsetzen

Die Umsetzung von Vorhaben erfolgt auf Grundlage der gemeinsam gefassten Entscheide in den Arbeitsgruppen (vgl. Kohlstock, 2011a). Die Schulleitenden sind nur bei einzelnen Projekten in die Umsetzung involviert, der Rest wird selbstständig und mit einem hohen Grad an Autonomie und Gestaltungsspielraum in den Projektgruppen bearbeitet. Die Zuständigkeiten der beiden Schulleitenden sind bezüglich der Projekte aufgeteilt. Sie begleiten die Arbeit in den Gruppen nur am Rande und verstehen sich in dieser begleitenden Rolle als Projekt-Coachs. Ein Versuch, diese Aufgabe an ein Teammitglied zu delegieren, scheiterte. Nach Aussage der Schulleitenden hatten sie die falsche Person damit beauftragt, sonst hätte die Delegation funktioniert (vgl. Kohlstock, 2010a).

Überprüfen und Sichern

Die Überprüfung der Arbeit erfolgt in erster Linie in den verantwortlichen Arbeitsgruppen. Die Evaluierungsmethode ist den Gruppen freigestellt. Einerseits sei es gerade bei kleineren Vorhaben sinnvoller, dass direkt im Anschluss daran im Rahmen der Projektgruppe evaluiert werde, andererseits vermeide man so eine Ballung von Evaluationen am Ende des Schuljahres (vgl. Kohlstock, 2010a).

Anlässlich einer Schulkonferenz Ende Schuljahr wird eine Standortbestimmung auf schulischer Ebene vorgenommen und von den einzelnen Arbeiten im Plenum berichtet. Die Lehrperson erlebt diesen Prozess als sehr transparent, es „[i]st eigentlich etwas sehr Eingespieltes in der Zwischenzeit.“ (Kohlstock, 2011a: 81, Abs. 16).

Nach Aussage der Schulleitenden ist die Überprüfung der Zielerreichung durch die Schulpflege im Rahmen der Unterrichts- und Schulbesuche ein Gesprächsthema. Die Schulpflege ist ebenfalls zur Teilnahme am Standortbestimmungstag eingeladen. Eine eigentliche Überprüfung und Zielkontrolle hat die Schulpflege bislang jedoch nach Aussage der vorsitzenden Person nie vorgenommen. Die Ursache dafür sieht sie im fehlenden Wissen und in der mangelnden Erfahrung eines Laiengremiums (vgl. Kohlstock, 2010e). Die vorsitzende Person betont, dass sie sich stark auf die Information durch die Schulleitung verlässt (vgl. Kohlstock, 2010e).

8.2.3 Dokumente im Steuerungsprozess

Leitbild

In der Schulgemeinde wurde 1997 in einem aufwendigen Prozess mit zahlreichen Tagungen und Klausuren und der Unterstützung eines externen Werbefachmanns ein für alle Schulen noch immer geltendes Leitbild erarbeitet (vgl. Anhang 7). Man war stolz auf das Ergebnis und hat es erst kürzlich noch einmal validiert und bestätigt (vgl. Kohlstock, 2010a; vgl. auch Kohlstock, 2010e).

Legislaturprogramm der Schulpflege

Ein verabschiedetes Legislaturprogramm liegt zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht vor. Die Arbeitsweise der neuen Schulpflege ist noch nicht gefestigt, die Anzahl der Mitglieder ist nach Aussage der präsidierenden Person immer noch Gegenstand von politischen Diskussionen (vgl. Kohlstock, 2010e). Die vorsitzende Person der Schulpflege erachtet es als ihre Aufgabe, Impulse zu geben, Visionen zu entwickeln, an die Zukunft zu denken und die Schule auf das vorzubereiten, was kommt. Dazu wird mit einem starken Einbezug der Beteiligten gearbeitet. Gleichzeitig betont die vorsitzende Person der Schulpflege, als wie wichtig sie intensives Lobbying für die eigenen Vorstellungen erachtet (vgl. Kohlstock, 2010e).

Schulprogramm

Das aktuelle Schulprogramm wurde 2009 verabschiedet und läuft noch bis 2013 (vgl. Anhang 8). Es enthält sieben Schwerpunkte: Literalität, Schülerpartizipation, Individualisierung, Tagesstrukturen, Haus und Umgebung, Übertritte und Elternmitwirkung. Die fünf Schwerpunkte Literalität,

Schülerpartizipation, Individualisierung, Tagesstrukturen und Elternmitwirkung beinhalten Vorgaben des Kantons, die es umzusetzen gilt. Das Thema Übertritt wurde von der Schule A gesetzt, der Schwerpunkt Haus und Umgebung ebenso. Bei Letzterem wurde der Gestaltungsspielraum allerdings durch feuerpolizeiliche Bestimmungen sowie durch ein Sparprogramm auf Schulgemeindeebene eingeschränkt (vgl. Kohlstock, 2010a).

Im Rahmen der Schwerpunkte sind sowohl übergeordnete Gesamtziele als auch Ziele für die einzelnen Jahre formuliert. In Tabellen werden weitere Angaben zum Zeitpunkt, zu den Verantwortlichen, zu Indikatoren und zur Evaluation sowie zu den Ressourcen, Mitteln und Kosten gemacht.

Die Ausarbeitung des Schulprogramms erfolgte gemeinsam im Rahmen der Schulkonferenz. Nach Aussage der Schulleitung war dies eine grosse Herausforderung, die ihre Prozesssteuerung erforderte, da die unterschiedlichen Gruppierungen verschiedene Ziele und Vorhaben unterstützten, die zudem alle zum gleichen Zeitpunkt beginnen sollten (vgl. Kohlstock, 2010a). Die befragte Lehrperson schätzt die Arbeit mit dem Schulprogramm als abgeschlossen ein, da alle Punkte am Laufen und deshalb nicht weiter zu beachten seien (vgl. Kohlstock, 2011a). Viele Lehrpersonen würden zudem das aktuelle Schulprogramm gar nicht mehr kennen, die Jungen seien ausserdem damit überfordert, meint eine der Schulleitenden (vgl. Kohlstock, 2010a).

Das Schulprogramm wurde der Schulpflege zur Genehmigung vorgelegt. Die vorsitzende Person berichtet, dass die Inhalte innerhalb der Schulpflege vor der Verabschiedung diskutiert wurden, allerdings sehr rudimentär, weil sie vom Tagesgeschäft und der Umsetzung des Volksschulgesetzes absorbiert war (vgl. Kohlstock, 2010e).

Jahresplan

Jährlich wird von der Schulleitung ein Plan erstellt, dem die verschiedenen Anlässe im Jahresverlauf entnommen werden können (vgl. Anhang 9). Er dient gleichzeitig der Sammlung von Traktanden und der Kommunikation von Zuständigen für die schulinternen Anlässe und Konvente. Darüber hinaus werden im Jahresplan auch die Schulpflegesitzungen sowie weitere Termine auf Schulgemeindeebene ausgewiesen. Eine explizite Verknüpfung des Jahresplans mit dem Schulprogramm ist nach Aussage der Schulleitung nicht vorgesehen (vgl. Kohlstock, 2010a). Die Lehrperson schätzt den Jahresplan sehr. Für sie ist aber klar, dass für das Gewährleisten der Abstimmung von Schulprogramm und Jahresplan die Schulleitung zuständig ist. Sie fühlt sich dadurch sehr entlastet (vgl. Kohlstock, 2011a).

Projektbeschriebe, Budgetanträge

Für die Bearbeitung der einzelnen Projekte auf Schulebene werden Gruppen gebildet. Der Arbeit in diesen Projektgruppen liegt in der Regel ein Projektbeschrieb zugrunde, der der Schulleitung abzugeben ist (vgl. Anhang 10).

Verbunden mit der jeweiligen Projektarbeit sind die Budgetanträge, die ebenfalls der Schulleitung abgegeben werden. Die Schulleitung leitet ihrerseits die weiteren Schritte zur Bearbeitung des Antrags durch die Schulpflege im Rahmen des Budgetprozesses oder eines ausserordentlichen Nachtragkredits ein. Die Leitung der Schulverwaltung meint in diesem Zusammenhang, dass das Budgetieren bei den Schulen noch nicht so gut verankert sei, die Schulen seien immer noch sehr kurzfristig mit dem Budgetieren, was manchmal zu Schwierigkeiten führe (vgl. Kohlstock, 2010g).

Protokoll Standortbestimmungstag der Schule A

Das von einer Lehrperson erstellte Protokoll des Standortbestimmungstags dokumentiert schriftlich die anlässlich der Schulkonferenz durchgeführte Evaluation. Das Protokoll enthält gleichzeitig Anregungen und Impulse für die Planung des nächsten Schuljahres (vgl. Anhang 11). Im Rahmen der einzelnen Vorhaben werden ebenfalls Berichte und Dokumentationen erstellt, die sich jedoch auf die konkreten Themen und nicht auf den schulischen Steuerungsprozess beziehen; sie werden in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt.

8.2.4 Auswertung der Schulprogrammarbeit

Strategische Ausrichtung

Das seit 1997 bestehende Leitbild wird von der vorsitzenden Person als argumentative Rechtfertigung beschrieben, die auf einem hohen Abstraktionsgrad viel Bewegungsspielraum zulässt und ermöglicht, da damit alles begründet werden kann (vgl. Kohlstock, 2010e).

Das kommunale Legislaturprogramm der Schulpflege wäre für die schulische Ebene eine zentrale strategische Orientierungsgrösse. Es ist zum Zeitpunkt der Befragung allerdings noch nicht verfügbar.

Der vorgegebene Zielanteil wird im Schulprogramm zurzeit auf 75-80% geschätzt, fünf von sieben Schwerpunkten beruhen auf gesetzlich vorgeschriebenen Umsetzungsaufträgen. Für die beiden selbstgewählten Ziele sind zudem Vorgaben der Gemeinde sowie der Feuerpolizei zu berücksichtigen. Allerdings betont die Schulleitung den Zugewinn an Freiheitsgraden, je mehr Vorgaben umgesetzt würden. Die Handlungsspielräume beziehen sich damit zurzeit nicht auf strategische Zielsetzungen, sondern auf die Art und Weise der

jeweiligen Umsetzung.

Thematische Schwerpunkte, Ziele

Insgesamt werden im Schulprogramm der Schule A in sieben Schwerpunkten jeweils zwei übergeordnete Grobziele formuliert sowie 64 Vorhaben aufgelistet (für die drei Schwerpunkte in Anhang 8 sind es sechs Grobziele und 21 Vorhaben).

Für die sieben Schwerpunkte werden sowohl die Ausgangslage als auch die Ziele für die gesamte Dauer des Schulprogramms formuliert. Für die vorliegende Arbeit werden in der nachfolgenden Tabelle 3 die Ziele der ersten drei Schwerpunkte exemplarisch kommentiert.

Schwerpunkt Literalität	
Ausgangslage	„Für den Rechtschreibunterricht bestehen in den verschiedenen Klassen unterschiedliche Unterrichtsmethoden. Der Rechtschreibaufbau unterliegt keiner vorgegebenen Systematik.“
Ziel	Kommentar
„gemeinsame Verständigungsgrundlage zum Thema Rechtschreibung“	<ul style="list-style-type: none"> - Ein Verb würde die Aussage ergänzen und Verständnis fördern (z.B. diskutiert, erarbeitet, verabschiedet, eingeführt, geprüft, erprobt ...). - Nicht eindeutig (Gemeinsam erarbeitet? Für alle gültig? Was wird unter einer Verständigungsgrundlage verstanden, nur die Methoden oder auch der Aufbau? Was umfasst das „Thema Rechtschreibung“?) - Entspricht dieses Ziel einer Massnahme?
„Der Erwerb der Rechtschreibung wird systematisch über mehrere Schuljahre aufgebaut.“	Während sich das erste Ziel an die Lehrpersonen richtet, kann sich das zweite Ziel auch auf die Schülerinnen und Schüler beziehen. Die Adressaten werden nicht eindeutig ausgewiesen.
Schwerpunkt Schülerpartizipation	
Ausgangslage	„In allen Primarklassen ist der Klassenrat eingeführt. Bei den 1.-6. Klassen in [A] ist die Vollversammlung eingeführt.“
Ziel	Kommentar
„Weiterführung der demokratischen Formen an Vollversammlungen“	Etwas Bestehendes wird fortgesetzt, das Ziel entspricht einer Massnahme. Allerdings erschliessen sich Aussenstehenden die jeweiligen Inhalte nicht. Welche „demokratischen Formen“ sind gemeint? Was wird unter „Vollversammlung“ verstanden?
„Einführung und Realisierung neuer Projekte (Monatsforen, Ideen von SchülerInnen)“	Formulierung im Sinne einer Massnahme, allerdings auf einem sehr hohen Abstraktionsgrad. Es wird daraus nicht klar, was genau zu erwarten ist, zumal einzelne Ideen durch die Schülerinnen und Schüler erst noch generiert werden müssen.

Schwerpunkt Individualisierung / Integration	
Ausgangslage	„Individualisierung wird schon in den Klassen in unterschiedlichen Formen angeboten. Diese Arbeitsweise soll für Schüler, Lehrpersonen und Aussenstehende klar ersichtlich sein.“
Ziel	Kommentar
„Jede Lehrperson kennt die verschiedenen Möglichkeiten der Individualisierung und arbeitet in besonderen Fällen mit den entsprechenden Fachleuten zusammen. Das Teamteaching wird eine selbstverständliche Zusammenarbeitsform.“	Bei diesem Ziel weisen zwei Formulierungen Interpretationsspielraum auf: „besondere Fälle“ sowie „selbstverständliche Zusammenarbeitsform“. Beide Aussagen sind nicht eindeutig. Demgegenüber ist der erste Teil der Zielformulierung klar und eindeutig formuliert.
„Dank klaren Abgrenzungen / Angaben der Aufträge weiss jedes Kind, was und wie es seine Arbeiten zu erledigen hat.“	Eindeutige, konkrete Formulierung, die sich auf Arbeit der Schülerinnen und Schüler bezieht. Die Konsequenzen für die Lehrpersonen sind demgegenüber nur implizit enthalten.

Tabelle 3: Kommentierte Ziele der ersten drei Schwerpunkte im Schulprogramm der Schule A

Die übergeordneten Ziele der Schule A sind nicht einheitlich formuliert. Einzelne Ziele richten sich direkt an Lehrpersonen, andere Zielformulierungen adressieren Schülerinnen und Schüler. Die Ziele unterscheiden sich bezüglich Konkretisierungsgrad erheblich, einzelne Formulierungen verfügen über Interpretationsspielraum, einige entsprechen konkreten Massnahmen.⁷¹

Im Schulprogramm finden sich keine gegenseitigen Verweise auf andere Ziele und Vorhaben. Auf die Frage, ob es zwischen den verschiedenen Zielen Verknüpfungen gebe, antwortet die Schulleitung: „Nein. Manchmal hat es einfach eine Korrelation, z.B. Literalität und Übertritt, da schaut man, dass in den beiden Schulhäusern die gleiche Art von Rechtschreibung angewandt wird, damit, wenn sie in der vierten Klasse zusammenkommen, sie nicht etwas ganz anderes kennen.“ (Kohlstock, 2010a: 17, Abs. 176)

Indikatoren

Im Schulprogramm der Schule A werden in einer eigenen Spalte Angaben zu Indikatoren gemacht, die die Schule zur Abbildung ihrer Vorhaben gewählt hat.

⁷¹ Die im Schulprogramm nachfolgenden Tabellen enthalten weiterführende Angaben zu den übergeordneten Zielen bezüglich Schuljahr, Inhalten, Verantwortungen, Indikatoren/Evaluation sowie Ressourcen/Mittel/Kosten. In der Inhaltsspalte werden sowohl einzelne Vorhaben aufgelistet als auch Zielformulierungen verwendet. Als Verantwortliche werden die entsprechenden Arbeitsgruppen, die Schulleitung oder andere Gruppierungen (Eltern, Lehrpersonen, Logopädinnen etc.) angegeben. Im Rahmen der Ressourcen/Mittel/Kosten werden verschiedene unspezifische Grössen genannt wie „Konvent“, „Kosten für ca. 6 Lehrmittel“, „externe Fachperson“, „Kosten für Material“, „Elternbrief“ etc.

Die Spalte enthält auch Angaben zu allfälligen Evaluationen. Für die vorliegende Arbeit wird in der nachfolgenden Tabelle 4 die Spalte „Indikatoren/Evaluation“ für den ersten Schwerpunkt „Literalität“ des Schulprogramms exemplarisch kommentiert. Dabei beinhalten die ersten beiden Zeilen das gleiche Vorhaben, beziehen sich jedoch auf zwei nachfolgende Jahre und werden daher im Schulprogramm zweimal ausgewiesen.

Vorhaben	Indikatoren / Evaluation	Kommentar
Logopädinnen und Fachlehrpersonen unterstützen und beraten die KL-LP auf sämtlichen Klassenstufen im Rahmen der bereits existierenden Praxis.	--	Keine Angaben zu Indikatoren oder einer Evaluation
Logopädinnen und Fachlehrpersonen unterstützen und beraten die KL-LP auf sämtlichen Klassenstufen im Rahmen der bereits existierenden Praxis.	--	Keine Angaben zu Indikatoren oder einer Evaluation
Entwicklung eines Rechtschreibkonzeptes	Konzept zur Ersterprobung liegt bereit	Indikator markiert den Abschluss der Entwicklung, enthält jedoch keine qualitative Aussage.
Einstieg in die Erprobung des Konzeptes	LP hat Konzept erhalten	Der Besitz eines Konzepts bedeutet nicht, dass damit gearbeitet wird. Der Indikator vermag das Ziel dementsprechend nicht abzubilden.
Kurzinformation der Eltern	Eltern haben Brief erhalten	Vgl. obige Bemerkung. In der Regel bedeutet der Erhalt eines Briefs jedoch auch das Lesen und Verstehen der darin enthaltenen Information.
1. Evaluation	Sitzung hat stattgefunden	Indikator zeigt die Durchführung der Sitzung, nicht jedoch die Sitzungsqualität oder deren Inhalte.
Allfällige Anpassung/Modifikation des Konzeptes	Bei Bedarf ist modifizierte Version ausgearbeitet	Folgevorhaben und -indikator, von einem allfälligen, nicht klar definierten Bedarf abhängig gemacht.

Tabelle 4: Kommentierte Indikatoren/Evaluation im ersten Schwerpunkt des Schulprogramms der Schule A

Die Schule A hat beinahe für alle Vorhaben eigene Indikatoren formuliert sowie Angaben zu allfälligen Evaluationen gemacht. Ausnahme dazu bilden die ersten beiden Vorhaben im hier vorgestellten Schwerpunkt „Literalität“. Die gewählten Indikatoren erlauben eine objektive Aussage (etwas liegt vor, etwas hat stattgefunden), helfen jedoch nicht bei der qualitativen Einschätzung. Im Hinblick auf die Klärung der Zielerreichung führen die Indikatoren demzufolge

nur bedingt zu aussagekräftigen Informationen, da oft qualitative Aspekte entscheidende Informationen bezüglich der Zielerreichung enthalten würden; diese werden jedoch nicht berücksichtigt. Die gewählten Indikatoren entsprechen oft vielmehr Meilensteinen im Projektverlauf.

Massnahmen, Pläne

Die im Schulprogramm festgehaltenen Vorhaben werden für die Umsetzung an Arbeitsgruppen und Personen delegiert, eine eigene Spalte definiert, wer die entsprechende Verantwortung trägt (z.B. AG Literalität, Lehrpersonen, Team). Massnahmen werden im Schulprogramm keine ausgewiesen bzw. entsprechen Zielformulierungen zum Teil den für die Umsetzung zu treffenden Massnahmen. Im Interview wird die Arbeit mit Projektaufträgen erwähnt. Die Arbeitsgruppen sind aufgefordert, der Schulleitung zu Beginn der Arbeit einen Projektauftrag abzugeben (vgl. Anhang 10), den die Schulleitung kontrolliert und gegebenenfalls nach Rücksprache ergänzt (vgl. Kohlstock, 2010a). Die Lehrperson bestätigt die Aussagen der Schulleitenden: „Die [Projektgruppen] müssen einen Zettel ausfüllen, dort ist sehr genau die Formulierung des Projektes festgehalten, ein Fahrplan, wann, wie, was und wer alles im Team ist und den gibt man ... der Schulleitung ab.“ (Kohlstock, 2011a: 84, Abs. 58) Anschliessend arbeiteten die Projektgruppen selbstständig, die Schulleitung achtet lediglich darauf, dass nichts verpasst wird: „Sie sind die Projektgruppen, sie bestimmen sehr viel selber und sind auch verantwortlich, dass sie zur richtigen Zeit das richtige Budget eingeben haben. Wenn sie das verpassen, dann haben sie einfach kein Geld und dann kann man oft etwas gar nicht machen.“ (Kohlstock, 2010a: 21, Abs. 217)

Das Beispiel in Anhang 10 illustriert die bisherige Arbeit mit Projektbeschrieben. Ab dem Schuljahr 2010/2011 soll ein überarbeiteter Projektbeschrieb verwendet werden.

Vor dem Hintergrund der Qualität der Projektbeschreibung in Anhang 10 muss allerdings davon ausgegangen werden, dass bislang nur oberflächlich mit Projektaufträgen gearbeitet werden konnte, da darin entscheidende Angaben (z.B. Zielsetzung und Ergebnisse) sowie Rubriken (z.B. Aufwand, Kosten) fehlen.

Evaluation

Die Zielerreichung wird in Form eines Protokolls der Schulkonferenz anlässlich des Standortbestimmungstags dokumentiert (vgl. Anhang 11). Darin werden keine expliziten Bezüge zum Schulprogramm hergestellt. Allerdings finden sich zu allen Schwerpunkten kurze Voten und Einschätzungen, die jedoch keinen konkreten Bezug zu den ausgewiesenen Jahreszielen und den damit verbundenen Vorhaben aufweisen. Die zu überprüfenden schulischen Ziele sind

nicht ersichtlich. Vergleicht man das Protokoll mit dem Schulprogramm, ist festzustellen, dass nicht zu allen Vorhaben im Schulprogramm Überprüfungen schriftlich dokumentiert sind. Für die befragte Lehrperson ist die Überprüfung, ob alle Vorhaben des Schulprogramms erarbeitet worden sind, ohnehin Aufgabe der Schulleitung, sie würde dies nie selber kontrollieren (vgl. Kohlstock, 2011a).

Als objektive Beurteilungskriterien werden die Finanzen erlebt. Die Schulverwaltung liefert zudem Angaben zu den Schülerzahlen und zum Personal (vgl. Kohlstock, 2010g). Je nach politischer Zugehörigkeit werden in der Schulpflege nach Aussage der vorsitzenden Person auch die Übertritte ins Gymnasium als Beurteilungskriterium genannt. Sie selber glaubt jedoch nicht an solche Kriterien, eine Einschätzung, die auch die Lehrperson teilt (vgl. Kohlstock, 2010e; vgl. auch Kohlstock, 2011a). Zur Beurteilung der schulischen Ziele im Schulprogramm werden solche objektiven Grössen (Finanzen, Schülerzahlen, Personal, Anzahl Übertritte ans Gymnasium) nicht beigezogen, da sie für die darin enthaltenen Ziele keine Aussagekraft enthalten. Die Indikatoren im Schulprogramm unterstützen eine quantitative Überprüfung der einzelnen Vorhaben („liegt vor“, „wurde verschickt“, „hat stattgefunden“, „hat erhalten“ etc.). Ob die gesetzten Ziele qualitativ erreicht werden, kann damit nicht beurteilt werden, der Aussagegehalt ist gering (vgl. Kohlstock, 2010g). Die meisten Arbeiten werden beurteilt, indem subjektive Aussagen darüber gemacht werden, wie die genannten Ziele erreicht oder weshalb sie nicht erreicht wurden. Nach Aussage der Schulleitenden verfügt die Schule über einen grossen Ideenkatalog, wie einzelne Projekte evaluiert werden können (vgl. Kohlstock, 2010a). Die gewonnen Aussagen beruhen jedoch immer auf Einschätzungen der Beteiligten (vgl. Kohlstock, 2011a). Entsprechend erfolgt die Überprüfung nach Auskunft der Lehrperson mit subjektiven, qualitativen Einschätzungen: „es hat stattgefunden und es hat geklappt oder es hat stattgefunden und es war mühsam und man müsste es verändern“ (Kohlstock, 2011a: 86, Abs. 82).

Belohnung

Eine Belohnung für die erfolgreiche Zielerreichung gibt es nicht. Auf Verwaltungsebene gäbe es die Einmalzahlungen, diese kommen jedoch im schulischen Bereich praktisch nie zum Einsatz (vgl. Kohlstock, 2010g). Auf Schulebene erfolgt die Belohnung zurzeit in Form eines gewissen Entgegenkommens und der Flexibilität bezüglich der Tauschmöglichkeit einzelner Schultage (vgl. Kohlstock, 2010a). Einzelne Aufgaben sind zudem mit einer Entschädigung verknüpft, deren Verteilung der Schulleitung eine gewisse Belohnungsmöglichkeit bietet; dies ist ein Vorgehen, das jedoch nur bedingt die Zustimmung der früheren Schulpflege fand. Die neue, präsidierende Person der Schulpflege befürwortet die Schaffung von Belohnungsmöglichkeiten, weist allerdings darauf hin, dass dafür zunächst die gesetzliche Grundlage angepasst werden müsse (vgl. Kohlstock, 2010e). Die Lehrperson sieht die Belohnung denn auch in erster Linie bei einer zufriedenen Schulpflege (vgl. Kohlstock,

2011a). Auch bezüglich allfälliger Sanktionsmassnahmen gibt es nur wenige Formen, die sich zudem auf den persönlichen Kontakt beschränken und vorwiegend in die formalisierten Gespräche wie die Mitarbeiterbeurteilung münden, wie die vorsitzende Person der Schulpflege und die Schulleitung schildern (vgl. Kohlstock, 2010e; vgl. auch Kohlstock, 2010a).

Kohärenz, Stärke

Die nachfolgende Tabelle 5 gibt Auskunft über den Bezug der verschiedenen Dokumente untereinander.

Bezug zu	Leitbild	Schulprogramm	Jahresplan	Projekt- beschrieb
Grundlage				
Leitbild				
Schulprogramm	Expliziter Bezug			
Jahresplan	Kein Bezug	Kein Bezug		
Projektbeschriebe	Kein Bezug	Kein Bezug	Kein Bezug	
Protokoll Standortbestim- mungstag	Kein Bezug	Kein Bezug	Kein Bezug	Kein Bezug

Tabelle 5: Dokumente der Schule A und ihre Bezüge

Da das kommunale Legislaturprogramm zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht vorliegt, kann nicht beurteilt werden, zu welchen anderen Dokumenten Bezüge hergestellt werden. Es wird deshalb in der Tabelle nicht aufgeführt.

Im Schulprogramm wird explizit auf das Leitbild der Gemeinde A verwiesen: „Die Schwerpunkte entsprechen der Umsetzung des Neuen Volksschulgesetzes vom Kanton Zürich und dem Leitbild der Schulgemeinde [A]“ (Schulprogramm A, S. 1, vgl. Anhang 8). Konkretere inhaltliche Bezüge werden jedoch nicht hergestellt. Auf nachgelagerte Dokumente (Jahresplan, Projektbeschrieb, Protokoll) kann im Schulprogramm nicht verwiesen werden.

Eine ausgewiesene, explizite Verknüpfung des Jahresplans mit dem Schulprogramm ist nach Aussage der Schulleitung nicht vorgesehen (vgl. Kohlstock, 2010a). Für die Lehrperson sind die Schulleitenden für die Sicherstellung der Verknüpfung von Jahresplan und Schulprogramm zuständig: „Ich meinte, die Schulleitung kennt das Schulprogramm so gut, dass sie darauf achtet. Wir werden ein bisschen verwöhnt, wir müssen nicht an alles denken. Sie denken an Vieles. ... Ich meine, dass die zwei das selber überprüfen, also ich gehe davon aus“ (Kohlstock, 2011a: 81, Abs. 20).

In den verschiedenen weiteren Dokumenten finden sich keine schriftlichen

Hinweise auf andere bestehende Unterlagen. Auch wenn es keine expliziten Verknüpfungen gibt, so zeigt die vorsitzende Person der Schulpflege dennoch auf, dass gerade das Leitbild aufgrund seiner Ausgestaltung das Herstellen von Bezügen ermöglichen würde: „Das Leitbild lässt alles zu, nicht gerade Wischiwaschi, aber es ist einfach, es hat relativ grosse Eimer, in welche man Dinge versorgen kann.“ (Kohlstock, 2010a: 47, Abs. 39)

Änderungen

Zum Zeitpunkt der Befragung zeichnen sich keine Änderungen ab, abgesehen von der regulär anstehenden Überarbeitung des Schulprogramms 2013.

Grundsätzliche Einschätzung durch die Befragten

Die Arbeiten im Zusammenhang mit dem Schulprogramm werden von der einen Person der Schulleitenden als persönliches Steckenpferd und als „Riesending“ (Kohlstock, 2010a: 15) bezeichnet. Gleichzeitig ist Schulprogrammarbeit aber nicht mit positiven Gefühlen besetzt, der Prozess wird von der anderen Person der Schulleitenden als sehr aufwendig beschrieben – „Das ist von allen eigentlich gehasst, das ist ein Riesenkampf“ (Kohlstock, 2010a: 15) – da die unterschiedlichen Gruppierungen verschiedene Ziele und Vorhaben unterstützen, die zudem alle zum gleichen Zeitpunkt beginnen sollten (vgl. Kohlstock, 2010a). Das Schulprogramm wird von der Lehrperson als eine periodisch abgeschlossene Sache geschildert, die nun nicht weiter zu beachten sei, weil alle enthaltenen Punkte am Laufen seien (vgl. Kohlstock, 2011a). Das aktuelle Schulprogramm würde von den Lehrpersonen nicht mehr gekannt, die Jungen seien ausserdem damit überfordert, meint eine Person der Schulleitenden (vgl. Kohlstock, 2010a). Auch die vorsitzende Person der Schulpflege stellt fest, dass die Auseinandersetzung mit dem Schulprogramm seitens der Behörde nicht gross stattgefunden hat. Als Gründe werden dafür das umfangreiche Tagesgeschäft und die zahlreichen Arbeiten im Zusammenhang mit der Umsetzung des Volksschulgesetzes genannt (vgl. Kohlstock, 2010e). Für die Schulverwaltung sind weniger die inhaltlichen Aspekte zentral als vielmehr die Punkte, die finanzielle Relevanz haben und den Budgetierungs- und Abrechnungsprozess beeinflussen. Dies würde leider noch oft vergessen gehen (Kohlstock, 2010g). Im persönlichen Kontakt, durch ihre Vorbildfunktion, durch ihre Haltung sehen die Schulleitenden die grössten Steuerungsmöglichkeiten (vgl. Kohlstock, 2010a).

8.2.5 Zusammenfassung Einzelfall A

Die nachfolgende Tabelle 6 stellt die Angaben im Einzelfall A strukturiert nach dem modifizierten Analyseframework zusammenfassend dar.

Nr.	Bezeichnung	Spezifische Ausprägung
1	Kontext, Struktur, Akteure	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gemeinde mit 8000 Einwohnerinnen und Einwohnern, 109 Punkte Sozialindex, politische Gemeinde und Schulgemeinde getrennt ▪ Eigene Schulverwaltung ▪ 7 Mitglieder in der Schulpflege, 3 Schulen in der Gemeinde ▪ Schule A (bestehend aus A1 und A2): 290 Schulkinder, 37 Mitarbeitende, 2 Schulleitende (74 bzw. 53 Stellenprozente für die Schulleitung)
2	Informationsflüsse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verschiedene Zusammenkünfte in unterschiedlichen Gruppierungen und Besetzungen (u.a. Koordinationsgruppe, Projektarbeitsgruppen) ▪ Zahlreiche Anlässe im Jahresverlauf
3	Steuerungsprozess	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zielklärung stark partizipativ angelegt ▪ Planung eng mit Zielklärung gekoppelt, verläuft sehr kreativ und spontan, einzelne Projektbeschriebe ▪ Umsetzung delegiert an Arbeitsgruppen und Einzelpersonen ▪ Überprüfung und Sicherung in Arbeitsgruppen und am Standortbestimmungstag; nicht explizit mit ursprünglicher Zielklärung verbunden
4	Strategische Ausrichtung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legislaturprogramm zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht vorhanden ▪ Leitbild vorhanden, spielt keine Rolle mehr ▪ Schulprogramm von 2009 ▪ Strategischer Handlungsspielraum zurzeit gering
5	Thematische Schwerpunkte, Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 7 Schwerpunkte mit je 2 übergeordneten Grobzielen sowie 64 Vorhaben ▪ Keine aussagekräftigen Zielformulierungen ▪ Keine Bezüge zwischen den Zielen und Vorhaben
6	Indikatoren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indikatoren formuliert, mit begrenzter Aussagekraft bezüglich der formulierten Ziele
7	Massnahmen, Pläne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine Formulierung von Massnahmen ▪ Umsetzung an Mitarbeitende sowie Arbeitsgruppen delegiert ▪ Projektbeschriebe vorhanden, Qualität mangelhaft
8	Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auswertungen am Standortbestimmungstag ▪ Protokoll Standortbestimmungstag ▪ Keine Rückbezüge zur Ausgangslage und zu formulierten Zielen ▪ Dominanz subjektiver Einschätzungen ▪ Keine objektive Bestimmung der Zielerreichung
9	Belohnung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Finanzielle Belohnungsmöglichkeiten (Einmalzahlungen) werden nicht wahrgenommen ▪ Belohnung in Form von Wertschätzung und Flexibilität
10	Kohärenz, Stärke	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 5 Elemente im Rahmen des Steuerungsprozesses ▪ Beziehen sich nur in einem Fall aufeinander
11	Änderungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine Änderungsabsichten
12	Einschätzung Steuerungssystem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine einheitliche Einschätzung der schulischen Steuerungsarbeit

Tabelle 6: Zusammenfassung Einzelfall A

8.2.6 Diskussion der APS für den Einzelfall A

Die Erkenntnisse aus der Einzelfallstudie A werden bezüglich der drei APS diskutiert:

APS 1

Das gewählte Steuerungssystem zeigt sich in formellen Elementen im Steuerungsprozess.

An der Schule A werden im Rahmen des schulischen Steuerungsprozesses verschiedene formelle Elemente erarbeitet (vgl. Abschnitt 8.2.3): Leitbild, Schulprogramm, Jahresplan, Projektbeschriebe, Protokoll der Standortbestimmung.

Die A-priori-Spezifikation 1 wird im Einzelfall A bestätigt.

APS 2

Die formellen Elemente prägen alle Phasen im Steuerungsprozess.

In der nachfolgenden Tabelle 7 werden die verschiedenen formellen Elemente der jeweiligen Phase im Steuerungsprozess aufgezeigt.

Phasen	Ziele klären	Planen	Umsetzen	Überprüfen und Sichern
Formelle Elemente	<ul style="list-style-type: none">▪ Leitbild▪ Schulprogramm	<ul style="list-style-type: none">▪ Schulprogramm▪ Jahresplan▪ Projektbeschrieb	--	<ul style="list-style-type: none">▪ Protokoll Standortbestimmungstag

Tabelle 7: Formelle Elemente im Steuerungsprozess der Schule A

Das Schulprogramm wird den Phasen der Zielklärung sowie der Planung zugeordnet, da darin sowohl Zielformulierungen als auch Planungselemente enthalten sind.

Es zeigt sich, dass nicht alle Phasen des Steuerungsprozesses von formellen Elementen geprägt sind. Während im Rahmen der ersten beiden Phasen formelle Elemente aufwendig erarbeitet werden, erfolgt die Phase der Umsetzung ohne ausgewiesene formelle Elemente, der Phase der Überprüfung und Sicherung kann lediglich das Protokoll des Standortbestimmungstags zugewiesen werden. Dieses wiederum enthält keinerlei Bezüge zu den früher erstellten formellen Elementen (vgl. Abschnitt 8.2.4, Kohärenz, Stärke).

Die A-priori-Spezifikation 2 wird im Einzelfall A nicht bestätigt.

APS 3

Die hohe Ausarbeitungsqualität der formellen Elemente bestätigt deren grosse Bedeutung im Steuerungssystem.

In der nachfolgenden Tabelle 8 wird die spezifische Ausgestaltung der formellen Elemente im Schulprogramm der Schule A zusammenfassend dargestellt, woraus die Konsequenzen bezüglich der A-priori-Spezifikation 3 abgeleitet werden.

Formelle Mechanismen	Ausarbeitungsqualität	Konsequenz APS 3
Zielformulierungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nicht eindeutig ▪ Keine Bezüge zwischen einzelnen Zielen 	Nicht bestätigt
Indikatoren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indikatoren mit begrenzter Aussagekraft ▪ Vermischt mit Angaben zu Evaluation 	Nicht bestätigt
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vermischt mit Angaben zu Indikatoren ▪ Nur vereinzelt Angaben zu Evaluationsformen (z.B. schriftliches Ratingverfahren, Frequentationserhebung, Umfrage) ▪ Angaben zur Historie der entsprechenden Evaluation (z.B. 1. Evaluation) 	Nicht bestätigt
Massnahmen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine Massnahmen im Schulprogramm formuliert ▪ In den einzelnen Projektbeschrieben fehlen zentrale Angaben (z.B. Zielsetzung und Ergebnisse, Aufwand, Kosten), der Bezug zum Schulprogramm wird dort nicht ausgewiesen 	Nicht bestätigt

Tabelle 8: Ausgestaltung formeller Mechanismen im Schulprogramm der Schule A

Die A-priori-Spezifikation 3 wird im Einzelfall A nicht bestätigt.

8.3 Einzelfall Schule B

Die Angaben zur Fallbeschreibung der Schule B wurden in Interviews mit den Schulleitenden, der vorsitzenden Person der Schulpflege, einer Lehrperson, der Leitung der Abteilung Bildung (siehe unten), der Leitung der kommunal neu eingerichteten Fachstelle für Schulentwicklung sowie anhand abgegebener Dokumente und der Internetseiten der Gemeinde gewonnen. Die Erhebung fand zwischen Dezember 2010 und Juni 2011 statt. Aus Gründen des Datenschutzes können die Quellen nicht namentlich ausgewiesen werden. Die Dokumente werden anonymisiert.

8.3.1 Allgemeine Angaben

Die Gemeinde B

Die Homepage der Stadt stellt den Ort mit den folgenden Aussagen vor: „Die Vorteile von ‚ganz auf dem Land‘ und ‚gleich in der Stadt‘ verbinden sich in ... ideal. Eine hohe Lebensqualität, unverfälschte Natur, ein bemerkenswertes Freizeit- und Arbeitsplatzangebot, die gute Verkehrserschliessung und die Nähe zum Flughafen sind Merkmale der Stadt. Mit über 17 000 Einwohnerinnen und Einwohnern ist ... Hauptort des gleichnamigen Bezirks.“ Der Sozialindex liegt mit 113 Punkten (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2011) knapp über dem kantonalen Durchschnitt. Die Gemeinde B ist eine Einheitsgemeinde, das heisst, alle kommunalen Geschäfte werden von einer einzigen Lokalbehörde wahrgenommen.

Die Primarschule in B

In der Einheitsgemeinde B entspricht das Präsidium der Primarschulpflege gleichzeitig dem Stadtratsmandat auf Gemeindeebene.⁷² Das Amt wurde im Schuljahr 2010/2011 anlässlich der Wahlen für die neue Legislaturperiode frisch besetzt. Die neu gewählte Person war vorher nicht in der Primarschulpflege dieser Gemeinde tätig. Insgesamt besteht die Primarschulpflege nach einer Reduktion 2006 noch aus neun Mitgliedern, die jeweils für einzelne Schulhäuser verantwortlich sind und als Laien ihr Amt ausüben. Nebst dem Präsidium wurden für die Legislaturperiode 2010-2014 vier Mitglieder neu gewählt (vgl. Kohlstock, 2010b).

Die Schulverwaltung der Primarschule ist ein Teil der Stadtverwaltung und wird als Abteilung Bildung bezeichnet. Die jetzige Leitung ist seit 2001 im Amt. Ihr obliegt einerseits als vorgesetzter Person in der Linie die Leitung der Abteilung. Andererseits ist die Leitung der Abteilung Bildung beratend in einer

⁷² Die Oberstufenschule des Ortes ist nicht wie die Primarschule im Rahmen der Einheitsgemeinde geregelt. Sie zählt daher auch nicht zum städtischen Betrieb. Die Oberstufenschule B bildet mit umliegenden kleineren Orten einen Zusammenschluss im Sinne einer Kreisgemeinde bzw. eines Zweckverbands.

Stabsfunktion sowie als Schreiber für die Primarschulpflege und für bildungsspezifische stadträtliche Geschäfte tätig (vgl. Kohlstock, 2011f).

Alle Schulleitenden der Gemeinde B sowie die Leitung der Abteilung Bildung sind zu einer sogenannten Geschäftsleitung zusammengefasst. Die Geschäftsleitung wird durch einen der Schulleitenden aus der Gemeinde sowie die Leitung der Abteilung Bildung geleitet. Dort werden die organisatorischen und strategischen Belange aller Primarschulen der Gemeinde B koordiniert (vgl. Kohlstock, 2010b).

Ergänzend zur Geschäftsleitung wurde im Schuljahr 2010/2011 eine kommunale Fachstelle für Schulentwicklung eingerichtet, der eine beratende Koordinationsfunktion in schul- und unterrichtsentwicklerischer Hinsicht zukommt. Diese Fachstelle besetzt eine der beiden Schulleitenden aus der Schule B, die Arbeit umfasst ein 50-Prozent-Pensum (vgl. Kohlstock, 2011g).

Die nachfolgende Abbildung 15 zeigt das Organigramm der Primarschule in B.

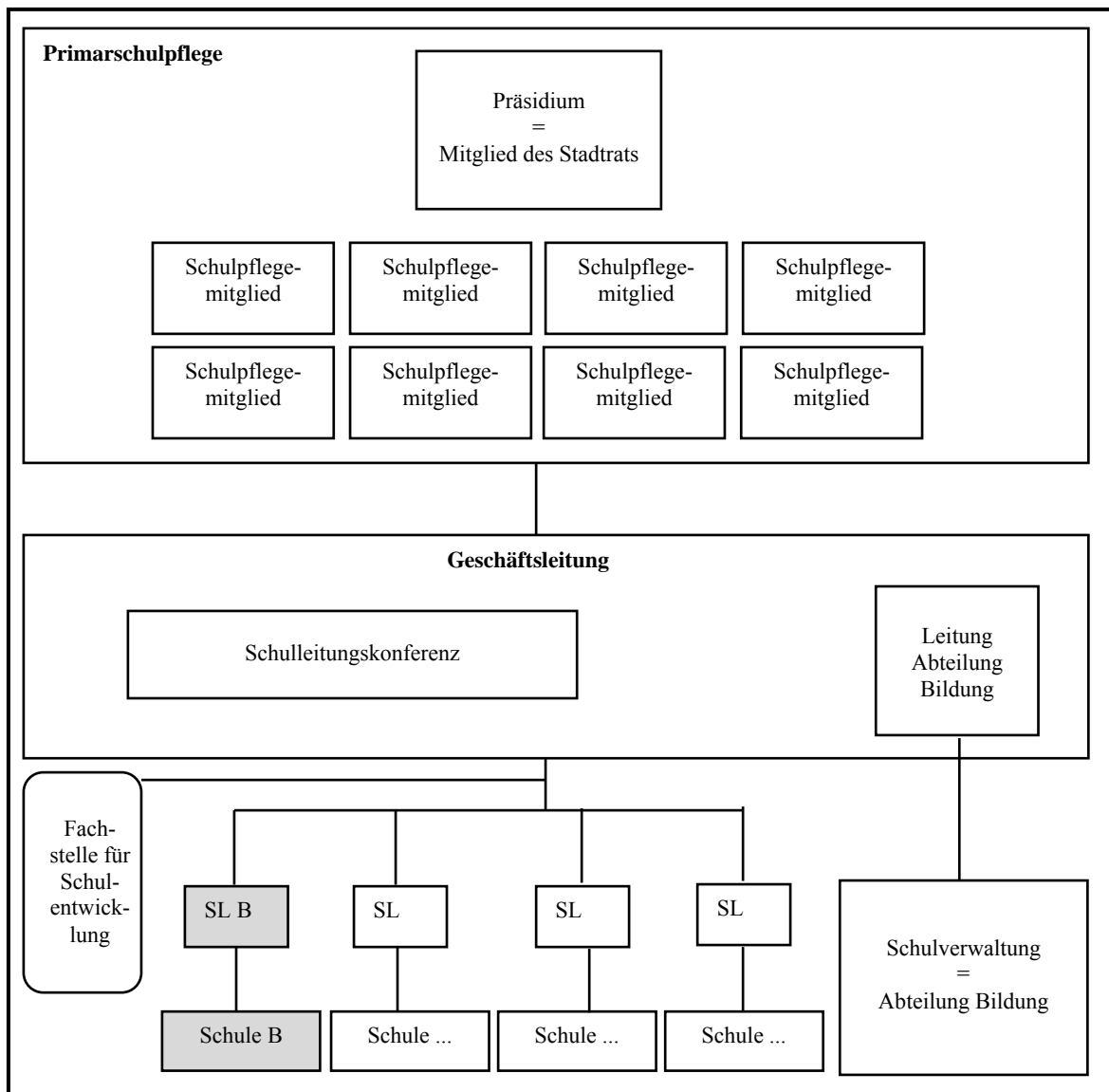


Abbildung 15: Organigramm der Primarschule in B (eigene Darstellung in Anlehnung an das offizielle Organigramm)

Die Schulpflege trifft sich zehnmal im Jahr. An diesen Sitzungen nehmen auch eine Vertretung der Lehrerschaft, aus allen Schulen eine Schulleitung sowie die Leitung der Abteilung Bildung teil. Einmal pro Legislatur findet zudem eine externe Klausurtagung statt, an der die Legislaturziele diskutiert und festgelegt werden. Dreimal im Jahr werden Koordinationssitzungen durchgeführt, an denen zusätzlich die Fachstelle für Schulentwicklung eingeladen ist. An diesen Sitzungen werden jedoch keine Entscheide gefällt. Viermal im Jahr treffen sich nur die Schulpflege und die Leitung der Abteilung Bildung. Wöchentlich findet zudem ein Austausch zwischen der Leitung der Abteilung Bildung sowie der vorsitzenden Person der Schulpflege statt (vgl. Kohlstock, 2011).

Die Absprache der Schulleitenden untereinander sowie mit der Leitung der Abteilung Bildung findet anlässlich der Sitzungen der Geschäftsleitung statt.

Diese Sitzungen werden ungefähr alle zwei Wochen durchgeführt. Einmal im Jahr zieht sich die Geschäftsleitung zwei Tage für eine externe Klausur zurück (vgl. Kohlstock, 2010b).

Zweimal im Jahr treffen sich alle Koordinatorinnen und Koordinatoren der Gemeinde mit der Leitung der Fachstelle für Schulentwicklung.

Die untersuchte Schule B

Die Schule B zählt mit etwa 450 Schülerinnen und Schülern zu den grössten Schulen im Kanton. 60 Mitarbeitende (Lehrpersonen inkl. Fachlehrerinnen und -lehrer, Betreuungspersonen, Schulsozialarbeit, Hausmeister) unterrichten und begleiten die Kinder in 22 Klassen vom Schuleintritt im Kindergarten bis zum Übertritt in die Oberstufe (vgl. Kohlstock, 2010b).

Die nachfolgende Abbildung 16 zeigt das Organigramm der untersuchten Schule B.

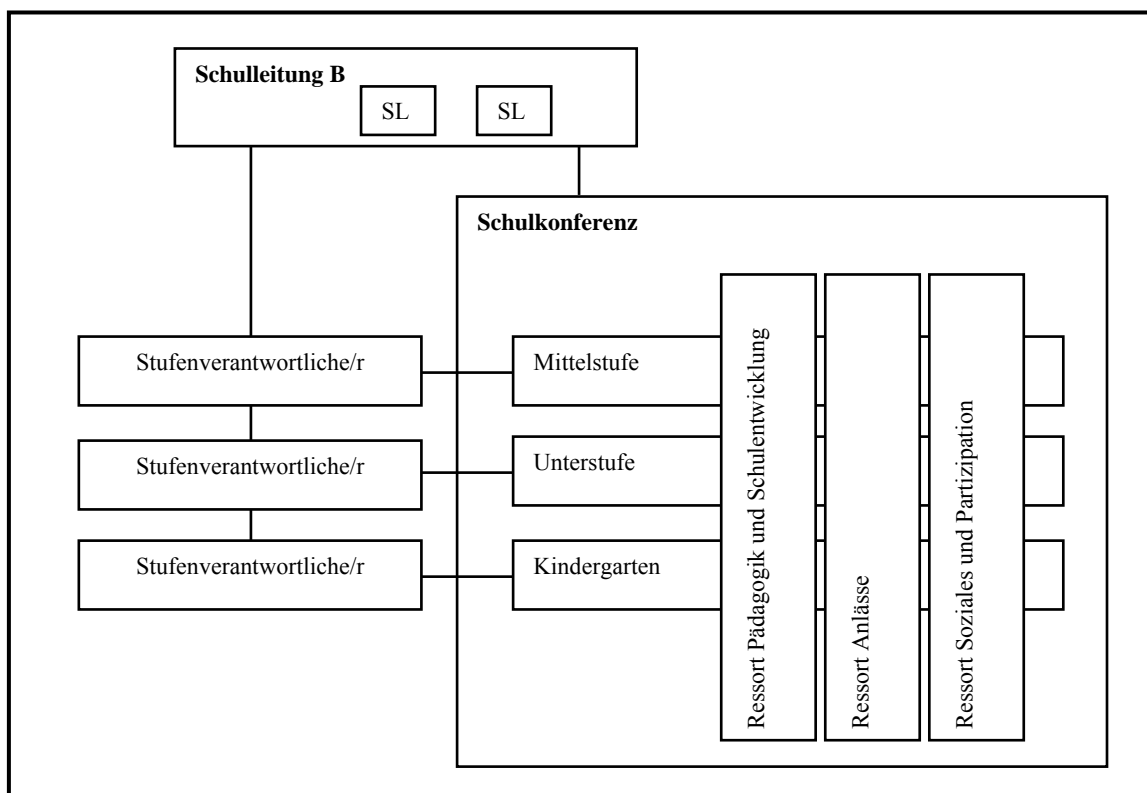


Abbildung 16: Organigramm der untersuchten Schule B (eigene Darstellung)

Die Schule stieg 1998/1999 ins TaV-Projekt ein. Zunächst teilten sich die beiden bisherigen Hausvorstände das neue Amt der Schulleitung. Nach den drei TaV-Projektjahren zogen sich diese beiden jedoch zurück. Eine der jetzt amtierenden Schulleitenden bewarb sich intern um die frei werdende Position, die andere wurde ein Jahr später extern gesucht und ausgewählt (vgl. Kohlstock, 2010b). In der Schule B ist das gesamte, vom Kanton zugeteilte Schulleitungspensum auf

die beiden Schulleitenden aufgeteilt, die Verteilung schwankt jedes Jahr. Zurzeit verfügt die eine Person über 62 Prozent, die andere Person über 45 Prozent. Beide übernehmen ergänzend dazu schulübergreifende Aufgaben auf Gemeindeebene (vgl. Kohlstock, 2010b).

Die viermal jährlich stattfindende Schulkonferenz wird als Kernteam bezeichnet; darin sind alle Lehrpersonen zur Mitarbeit verpflichtet, die mehr als eine 45-Prozent-Anstellung haben, zurzeit ca. 30 Personen.

In der Schule B wird mit je drei Ressorts (Pädagogik und Schulentwicklung, Anlässe, Soziales und Partizipation) und Stufen (Kindergarten, Unter-, Mittelstufe) als Strukturierungshilfen gearbeitet. Die Arbeit in Ressorts erfolgt stufenübergreifend und ist an ein Thema gebunden. In zwei der drei Ressorts ist die Schulleitung vertreten, es werden regelmässige Ressortsitzungen durchgeführt. Für die Leitung der Stufen wählte man Stufenkoordinatorinnen und -koordinatoren, die ihrerseits Stufensitzungen leiten (vgl. Kohlstock, 2011n). Fünfmal pro Jahr trifft sich die Schulleitung mit Stufenkoordinatorinnen und -koordinatoren; diese führen fünfmal jährlich Sitzungen in den jeweiligen Stufen durch.

Ergänzend dazu ergeben sich anlässlich von Schulbesuchen oder anderen schulischen Anlässen bilaterale Kontakte zwischen einzelnen Akteuren oder man trifft sich zu Besprechungen in befristeten Arbeitsgruppen.

Die Schule wird von den Befragten im positiven Sinn als durchschnittliche geleitete Schule bezeichnet, die, bildlich gesprochen, „gemittet“ (Kohlstock, 2011f: 152, Abs. 25) ist. Die Schule wird nicht als progressiv beschrieben, allerdings auch nicht als konservativ, eher ein wenig schwerfällig, nicht innovationsfreudig. Bedingt durch ihre Grösse wird ein relativ hoher Grad an Reglementierung wahrgenommen (vgl. Kohlstock, 2010b; Kohlstock, 2011f; Kohlstock, 2011i; Kohlstock, 2011b). Zudem wird auf ein hohes Niveau an Zusammenarbeit im Team hingewiesen (vgl. Kohlstock, 2010b; vgl. auch Kohlstock, 2011b). Im Bereich der integrierten Sonderschulung mit Hörbehinderten weist die Schule viel Erfahrung auf. Abweichend vom kantonalen Durchschnitt ist zudem der hohe Männeranteil im Lehrkörper (vgl. Kohlstock, 2010b).

8.3.2 Steuerungsprozess der Schule B

Ziele klären

Der grösste Anteil der Ziele ist zurzeit noch durch den Kanton im Rahmen der Umsetzung des Volksschulgesetzes vorgegeben (vgl. Kohlstock, 2010b; vgl. auch Kohlstock, 2011f; Kohlstock, 2011i; Kohlstock, 2011b). Weitere Ziele

oder Teilbereiche sind ergänzend dazu jeweils durch gemeindeeigene Vorgaben gesetzt oder wurden in der Schule selber entwickelt (vgl. Kohlstock, 2010b). Die vergangenen vier Jahre werden von der Schulleitung auch als „Umsetzungsjahre“ auf Gemeindeebene bezeichnet, wobei man aus Sicht der Schulleitung gleichwohl einen Handlungsspielraum wahrgenommen hat (vgl. Kohlstock, 2010b). Als schwierig werden die kantonalen Vorgaben dann empfunden, wenn sie aufgrund kantonalen Überlegungen das Fortführen etablierter kommunaler Möglichkeiten verhindern (vgl. Kohlstock, 2011l).

Die Empfehlungen der Fachstelle für Schulbeurteilung aus der Evaluation im Schuljahr 2007/2008 (Sichern der Errungenschaften der Projektarbeit, Resultate vergleichender Lernstandserfassungen systematisch für Schule nutzen) mussten ergänzend zu den verabschiedeten eigenen Zielen bearbeitet werden (vgl. Kohlstock, 2010b; vgl. auch Kohlstock, 2011f). So sehr die Empfehlungen der Fachstelle durch die Schulleitung geschätzt werden, so sehr stellt sie den enormen Vorbereitungsaufwand infrage und bedauert die zeitlich unpassende Platzierung im Planungs- und Umsetzungszyklus von Legislatur-, Schul- und Jahresprogramm (vgl. Kohlstock, 2010b).

Für die schulinterne Zielgenerierung sind die Arbeiten in den Ressorts und Stufengruppen wichtig. Langwierige Diskussionen an Teamsitzungen können dadurch vermieden werden. Die Ergebnisse und Anliegen fliessen via Stufenverantwortliche und Ressortverantwortliche sowie über die Schulkonferenz zur Schulleitung und von dort über die Geschäftsleitung in die übergeordneten Prozesse ein (vgl. Kohlstock, 2010b).

Planen

Die Zielklärung beinhaltet in der Regel bereits planerische Aspekte, da mit der grundsätzlichen Diskussion einer Idee sowie der Zielklärung oft auch Machbarkeitsüberlegungen verbunden sind (vgl. Kohlstock, 2011b). Die Planungsarbeit verläuft gebunden an die verschiedenen Vorhaben in den Ressorts und Stufen (vgl. Kohlstock, 2010b).

Umsetzen

Die Umsetzung der gefassten Vorhaben verläuft in den verschiedenen Stufen- und Ressortgruppen in Eigenverantwortung (vgl. Kohlstock, 2010b). Die Lehrperson berichtet, dass darüber informiert wird, was bis wann umgesetzt werden soll. Mit dieser Information ist gleichzeitig eine Delegation verbunden, die Handlungskompetenz wird übergeben (vgl. Kohlstock, 2011b), wobei der grosse zur Verfügung stehende Handlungsspielraum von der Lehrperson sehr geschätzt wird (vgl. Kohlstock, 2011b). Gleichzeitig betonen die Schulleitenden die Schwierigkeit, dass die Lehrpersonen zwar in der Umsetzung mitarbeiten, gleichzeitig jedoch einen zu hohen Grad an Verbindlichkeit ablehnen und sich

schnell über eine Übersteuerung beklagen, wodurch die Gefahr der Demotivation bestehe. Die Schulleitenden versuchen daher, die Lehrpersonen nicht nur als Umsetzende zu verstehen, sondern sie gezielt einzubeziehen (vgl. Kohlstock, 2010b). Das klassische Projektmanagement wird zum Teil stark abgekürzt, unter anderem auch weil dessen Begriffe zum Teil negative Reaktionen auslösten (vgl. Kohlstock, 2011n).

Überprüfen und Sichern

Im Jahresverlauf werden in den Mitarbeitendengesprächen die Ziele der beteiligten Personen thematisiert und im Gespräch überprüft, sowohl zwischen Lehrpersonen und Schulleitenden als auch zwischen Schulleitenden und Schulpflege (vgl. Kohlstock, 2011b; vgl. auch Kohlstock, 2011l). Laufend wird zudem anlässlich von Sitzungen und Gesprächen mündlich zu den aktuellen Arbeiten durch die Schulleitenden informiert (vgl. Kohlstock, 2011f).

Auf schulischer Ebene findet jeweils im Juni ein Teamtag zur Evaluation des vergangenen und zur Planung des kommenden Schuljahres statt (vgl. Kohlstock, 2010b; vgl. auch Kohlstock, 2011b). An diesem Anlass nehmen auch Mitglieder der Schulpflege teil (vgl. Kohlstock, 2010b). Im Jahresbericht, der gemeinsam mit der Schulpflege erstellt wird, wird auf die Jahresziele Bezug genommen, eine Aussage zur Zielerreichung wird gemacht. Im Zwischenbericht des Schulprogramms wird zu jedem Vorhaben der aktuelle Erarbeitungsstand ausgewiesen und aufgezeigt, welche weiteren Schritte angegangen werden.

Die Prüfung der Zielerreichung entspricht an der Schule B oft einer Form der Durchführungskontrolle („Haben wie geplant stattgefunden“, „Sind gemäss den Vorgaben durchgeführt worden“). In der Zwischenauswertung sowie dem Jahresbericht der Schule B wird die Bearbeitung der Vorhaben geschildert und über die Zielerreichung Auskunft gegeben. Die Erfahrungen und Einschätzungen beruhen auf persönlichen Beobachtungen und der Wahrnehmung der Beteiligten (vgl. Kohlstock, 2011b). Objektive Grössen werden einzig im Zusammenhang mit den Finanzprozessen generiert und überprüft, deren Aussagegehalt in Bezug auf die schulische Zielerreichung ist jedoch gering (vgl. Kohlstock, 2011f).

8.3.3 Dokumente im Steuerungsprozess

Leitbild

Die erste Version des Leitbilds der Schule B wurde 2007 aktualisiert und mit kleinen Ergänzungen und Veränderungen verabschiedet (vgl. Anhang 12). Allerdings wird die Rolle des Leitbilds von allen Befragten als gering eingestuft; an der Schule B wird nicht mehr damit gearbeitet (vgl. Kohlstock, 2010b; vgl. auch Kohlstock, 2011f; Kohlstock, 2011l; Kohlstock, 2011b).

Legislaturprogramm der Schulpflege

2010 fanden Wahlen der Schulpflege statt, das Präsidium wurde neu besetzt. Von den acht Mitgliedern der Behörde wurde die Hälfte neu gewählt. Im Rahmen der Konstituierungsarbeiten wird zum Zeitpunkt der Befragung auch unter Einbezug der Geschäftsleitung ein Legislaturprogramm erarbeitet (vgl. Anhang 13). Darin werden zu sechs Schwerpunkten (Vielfalt, Prävention, unterstützende Organisation, Personalpflege, Partizipation und Vernetzung, Schulraum) nach einleitenden Bemerkungen Ziele und mögliche Massnahmen bzw. Umsetzungsideen formuliert. Der Erarbeitungsprozess des Legislaturprogramms liegt in der Verantwortung der Leitung der Abteilung Bildung (vgl. Kohlstock, 2011f). Erste Vorstellungen wurden im Rahmen einer Klausurtagung gesammelt. Diese Ideen wurden anschliessend von der Geschäftsleitung aufgenommen und für das Legislaturprogramm formuliert. Der so entwickelte Entwurf wurde als Grundlage der Diskussion in der Schulpflege verwendet und, nur marginal verändert, verabschiedet (vgl. Kohlstock, 2010b). Mit der Erarbeitung des aktuellen Legislaturprogramms sind die verschiedenen Ebenen das erste Mal besser aufeinander abgestimmt und die Instrumente zeitlich sowie inhaltlich miteinander verknüpft, was die Schulleitung als grossen Gewinn erachtet (vgl. Kohlstock, 2010b).

Schulprogramm

Das aktuelle Schulprogramm wurde 2007 von der Schulkonferenz verabschiedet und lief noch bis 2011 (vgl. Anhang 14). Das Schulprogramm ist eine tabellarische Übersicht und enthält keine Zielformulierungen. Es werden fünf Schwerpunkte ausgewiesen: Organisations- und Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Heterogenität/Sonderpädagogik, Partizipation, Gesunde Schule. Die aufgeführten Inhalte werden farblich zusätzlich unterschieden nach Vorgaben des Kantons, Vorgaben der Schulpflege und nach Inhalten, die in der Schuleinheit entstanden und ins Programm aufgenommen worden sind. Es werden drei für die Bearbeitung zuständige Ressorts aufgezeigt: Ressort Pädagogik und Schulentwicklung, Ressort Soziales und Partizipation, Ressort Anlässe.

Die Erarbeitung des Schulprogramms erfolgte in einem mehrstufigen Prozess, wobei die Vorarbeiten und hauptsächlichen Diskussionen in einer Arbeitsgruppe mit Stufenvertretung stattfanden. Die Schulleitung stellte anschliessend einen Entwurf zusammen, der wiederum in der Subgruppe diskutiert und bereinigt wurde. Die Abnahme im Rahmen der Schulkonferenz ist am Schluss lediglich noch eine formelle Abstimmung (vgl. Kohlstock, 2010b). Abschliessend genehmigt die Schulpflege das Schulprogramm (vgl. Kohlstock, 2010b; vgl. auch Kohlstock, 2011).

Jahresziele

Die Schule B erstellt keinen Jahresplan. Anknüpfend an den im Schulprogramm definierten Schwerpunkten werden in den verschiedenen Kategorien Jahresziele formuliert und Zielkennzeichen festgelegt (vgl. Anhang 15). Diese Jahresziele werden von der Schulkonferenz verabschiedet und der Schulpflege zur Kenntnisnahme zugestellt (vgl. Kohlstock, 2010b).

Projektbeschriebe

In den verschiedenen Gruppierungen der Ressorts und Stufen geht es zunächst auch um die zahlreichen terminlichen und inhaltlichen Absprachen, die zwischen den beteiligten Lehr- und Betreuungspersonen getroffen werden müssen. Darüber hinaus kommt diesen Arbeitsgruppen aber eine wichtige Rolle in der Bearbeitung der Jahresziele sowie verschiedener weiterer Aufgaben zu. Von der laufenden Arbeit in den Stufen erhält die Schulleitung jeweils Protokolle, über die Arbeit in den Ressorts wird sie aufgrund ihrer eigenen Mitgliedschaft in zwei von drei Arbeitsgruppen laufend informiert (vgl. Kohlstock, 2010b; vgl. auch Kohlstock, 2011n). Im Einzelfall wird für grössere, mehrjährige, schulhausübergreifende Projekte ein Projektauftrag formuliert, die Schriftlichkeit ist aber eher die Ausnahme (vgl. dazu den Projektauftrag Mathematik, Anhang 16) (vgl. Kohlstock, 2011n).

Jahresbericht

Basierend auf der Evaluation anlässlich des Standortbestimmungstags verfasst die Schulleitung gemeinsam mit den zugeteilten Schulpflegemitgliedern einen Bericht (vgl. Anhang 17). Darin wird Rechenschaft abgelegt über die Umsetzung und Erreichung der gewählten Jahresziele sowie über weitere Aktivitäten, Entwicklungen und Vorkommnisse (vgl. Kohlstock, 2010b).

Zwischenauswertung Schulprogramm

Während der vierjährigen Laufzeit des Schulprogramms wird nach zwei Jahren von der Schulleitung eine Zwischenauswertung vorgenommen, in der die einzelnen Vorhaben kommentiert werden und über den aktuellen Stand der Arbeiten berichtet wird (vgl. Anhang 18). Dieser Bericht wird zuhanden der Schulpflege verfasst (vgl. Kohlstock, 2010b).

8.3.4 Auswertung der Schulprogrammarbeit

Strategische Ausrichtung

Das kommunale Leitbild wurde 2007 überarbeitet und verabschiedet, dessen Rolle wird aber von den Befragten im Steuerungsprozess als gering bezeichnet. Die Schulleitung bezeichnet es vielmehr als „Gralshüter von Haltungsfragen“ (Kohlstock, 2010b: 108). Die Leitung der Abteilung Bildung weist Leitbildern

eine wichtige Aufgabe zu Beginn der Einführung der Schulleitenden zu, da die Erarbeitung einen wichtigen Beitrag zur inneren Findung, zur Normierung und zur Teambildung leistete. Demgegenüber wird dem Leitbild in der jetzigen Zeit mit etablierten Schulleitungen keine strategische Rolle mehr zugeordnet (vgl. Kohlstock, 2011f).

Das neu erarbeitete Legislaturprogramm wird demgegenüber von den Befragten als sehr wichtig eingeschätzt und zum ersten Mal als Orientierungsrahmen der schulischen Entwicklung erlebt; die Geschäftsleitung hat die Inhalte massgeblich geprägt und erhofft sich daraus für zukünftige Arbeiten wie beispielsweise die Überarbeitung des Schulprogramms 2011 wesentliche Impulse (Kohlstock, 2010b).

Der Anteil an Zielen und Vorhaben, die in der Schule selber entwickelt wurden und im Schulprogramm Eingang gefunden haben, ist sehr gering, es dominieren die Vorgaben von Kanton und Gemeinde (vgl. Kohlstock, 2010b; vgl. auch Kohlstock, 2011f; Kohlstock, 2011; Kohlstock, 2011b). Trotz dieser „Umsetzungsjahre“ wird ein Handlungsspielraum wahrgenommen, der sich jedoch auf die Ausgestaltung der Umsetzung und weniger auf eine freie Zielgenerierung bezieht (vgl. Kohlstock, 2010b).

Thematische Schwerpunkte, Ziele

Insgesamt werden im Schulprogramm der Schule B in fünf Abschnitten 32 Vorhaben aufgelistet. Deren Zuordnung zu Ressorts wird vorgenommen sowie die zeitliche Anordnung im Verlauf der vier Jahre gezeigt. Konkrete Zielformulierungen finden sich in den Jahreszielen. Es werden dort die Zielkategorie, das eigentliche Ziel sowie die Zielkennzeichen unterschieden. Die nachfolgende Tabelle 9 zeigt die Jahresziele 2010/2011. Sie wird im Anschluss daran kommentiert.

Zielkategorie	Ziel	Zielkennzeichen
Sonderpädagogik	1. Umsetzung der sonderpädagogischen Massnahmen (nVSG)	a. Förderziele für schulische Standortgespräche formulieren. Input und Erfahrungsaustausch in den Stufengruppen.
Unterricht	2. Umgang mit Heterogenität	a. Forschendes Lernen wird als Unterrichtsform zur Individualisierung angewandt. Die Weiterbildungen aus dem Schuljahr 2009/10 werden in den Stufen praktisch vertieft. Teamtag: 2. November 2010 b. Auf der Mittelstufe werden die [gemeindeweiten] Basisziele für Mathematik als Planungshilfen verwendet (Austausch in IF-Teams).

Gesunde Schule	3. Gewaltprävention	<ul style="list-style-type: none"> a. Es wird ein einheitliches Regel-, Kontroll- und Sanktionssystem erarbeitet und umgesetzt. b. Die Lehrpersonen kennen die wichtigsten Interventionsinstrumente. c. Präventionsübungen werden in den Klassen umgesetzt. d. Das Schweizerische Institut für Gewaltprävention (SIG) übernimmt den fachlichen Support. Es finden Teamweiterbildungen statt. <p>Teamtag: 8. September 2010 (Vormittag), 3. Februar 2011</p>
Schulorganisation	4. Erstellung Schulprogramm 11/15	<ul style="list-style-type: none"> a. Aufbauend auf die Legislaturziele der Schulpflege wird ein neues Schulprogramm für die Schuljahre 2011-2015 erstellt. Es werden gemeinsam Schwerpunkte gesetzt. b. Das Schulprogramm 07/11 wird ausgewertet. Die Elternmitwirkung wird einbezogen. <p>Teamtag: 29. Juni 2011</p>
Arbeitssicherheit	5. Erste Hilfe	<ul style="list-style-type: none"> a. Die Lehrpersonen werden im Bereich „Erste Hilfe“ weitergebildet. <p>Teamtag: 31. Mai 2011</p>

Tabelle 9: Jahresziele 2010/2011 der Schule B

Zwei der fünf Ziele bezeichnen einzelne Projekte (Gewaltprävention, Erste Hilfe), enthalten jedoch keine Angaben dazu, welche Ziele damit verbunden sind. Drei der Ziele geben durch eine substantivierte Verbangabe die übergeordnete Tätigkeit vor, die damit verbunden ist. Konkrete Ziele werden jedoch nicht formuliert. Weitere Angaben finden sich in der Spalte Zielkennzeichen. Die darin enthaltenen Angaben sind uneinheitlich und beinhalten sowohl Massnahmen und Vorhaben (z.B. „Lehrpersonen werden im Bereich ‚Erste Hilfe‘ weitergebildet“), konkrete Planungsgrössen (z.B. „Teamtag: 31. Mai 2011“) als auch Zielformulierungen (z.B. „Lehrpersonen kennen die wichtigsten Interventionsinstrumente“).

Zwischen den einzelnen Zielen werden keine expliziten Bezüge hergestellt. Die Schulleitung geht jedoch davon aus, „dass diese Dinge auch miteinander vernetzt sind.“ (Kohlstock, 2010b: 115, Abs. 209) Sie hätten sich diese Überlegungen gemacht, allerdings nicht explizit ausgewiesen: „Ich denke, dass wir es hier [im Schulprogramm] gemacht, aber nicht aufgezeigt haben. Wir sind eigentlich fest von Schwerpunkten ausgegangen, die man verbinden kann. ... Es ist jetzt weniger der Vernetzungsteil, sondern dass man sagt, dass gewisse Dinge

hinausgeworfen werden, und man sich auf zwei, drei Schwerpunkte konzentriert.“ (Kohlstock, 2010b: 115 f., Abs. 212) Mit der neu geschaffenen Stelle für Schulentwicklung erhofft man sich eine vermehrte Zusammenführung und Verknüpfung nicht zuletzt auch auf der inhaltlichen Zielebene (vgl. Kohlstock, 2011g).

Indikatoren

In den Jahreszielen der Schule werden in einer eigenen Spalte Angaben zu Zielkennzeichen festgehalten. Anhand der Kennzeichen soll die Zielerreichung erkannt werden. Sie werden in der nachfolgenden Tabelle 10 kommentiert.

Zielkategorie	Ziel	Zielkennzeichen	Kommentar
Sonderpädagogik	1. Umsetzung der sonderpädagogischen Massnahmen (nVSG)	a. Förderziele für schulische Standortgespräche formulieren. Input und Erfahrungsaustausch in den Stufengruppen.	Der Zusammenhang zwischen dem formulierten Ziel und den entsprechenden Zielkennzeichen erschliesst sich nicht ohne Hintergrundinformation. Die erarbeitete Formulierung von Förderzielen enthält keine qualitative Aussage. Es kann vermutet werden, dass sich hinter der Zielkennzeichnung zusätzliche Vorhaben verbergen (Entwicklung der Förderziele, Validierungsprozesse, Implementierungsschlaufen).
Unterricht	2. Umgang mit Heterogenität	<p>a. Forschendes Lernen wird als Unterrichtsform zur Individualisierung angewandt. Die Weiterbildungen aus dem Schuljahr 2009/10 werden in den Stufen praktisch vertieft.</p> <p>Teamtag: 2. November 2010</p> <p>b. Auf der Mittelstufe werden die [gemeindeweiten] Basisziele für Mathematik als Planungshilfen verwendet (Austausch in IF-Teams).</p>	<p>a. Der erste Satz entspricht einer Zielformulierung, enthält jedoch keinen Indikator, an dem man die Zielerreichung erkennen könnte. Der zweite Satz entspricht der offenen Formulierung eines Vorhabens, ist jedoch kein Indikator, an dem man die Zielerreichung erkennen könnte.</p> <p>b. Entspricht der offenen Formulierung eines Vorhabens, ist jedoch kein Indikator, an dem man die Zielerreichung erkennen könnte.</p>

Gesunde Schule	3. Gewaltprävention	<p>a. Es wird ein einheitliches Regel-, Kontroll- und Sanktionssystem erarbeitet und umgesetzt.</p> <p>b. Die Lehrpersonen kennen die wichtigsten Interventionsinstrumente.</p> <p>c. Präventionsübungen werden in den Klassen umgesetzt.</p> <p>d. Das Schweizerische Institut für Gewaltprävention (SIG) übernimmt den fachlichen Support. Es finden Teamweiterbildungen statt.</p> <p>Teamtag: 8. September 2010 (Vormittag), 3. Februar 2011</p>	<p>a. Entspricht der offenen Formulierung eines Vorhabens, ist jedoch kein Indikator, an dem man die Zielerreichung erkennen könnte.</p> <p>b. Entspricht einer Zielformulierung, enthält jedoch keinen Indikator, an dem man die Zielerreichung erkennen könnte.</p> <p>c. Entspricht einer Zielformulierung, enthält jedoch keinen Indikator, an dem man die Zielerreichung erkennen könnte.</p> <p>d. Enthält uneindeutige Information. Entspricht der erste Satz einer Feststellung oder einem Ziel, das erst noch angestrebt wird? Der zweite Satz entspricht der offenen Formulierung eines Vorhabens, ist jedoch kein Indikator, an dem man die qualitative Zielerreichung erkennen könnte.</p>
Schulorganisation	4. Erstellung Schulprogramm 11/15	<p>a. Aufbauend auf die Legislaturziele der Schulpflege wird ein neues Schulprogramm für die Schuljahre 2011-2015 erstellt. Es werden gemeinsam Schwerpunkte gesetzt.</p> <p>b. Das Schulprogramm 07/11 wird ausgewertet. Die Elternmitwirkung wird einbezogen.</p> <p>Teamtag: 29. Juni 2011</p>	<p>a. Entspricht der offenen Formulierung eines Vorhabens, ist jedoch kein Indikator, an dem man die Zielerreichung erkennen könnte.</p> <p>b. Entspricht der offenen Formulierung eines Vorhabens, ist jedoch kein Indikator, an dem man die Zielerreichung erkennen könnte.</p>
Arbeits-sicherheit	5. Erste Hilfe	<p>a. Die Lehrpersonen werden im Bereich „Erste Hilfe“ weitergebildet.</p> <p>Teamtag: 31. Mai 2011</p>	<p>a. Entspricht der offenen Formulierung eines Vorhabens, ist jedoch kein Indikator, an dem man die Zielerreichung erkennen könnte.</p>

Tabelle 10: Kommentar zu den Indikatoren in den Jahreszielen der Schule B

Es werden keine Angaben zu Indikatoren im engeren Sinn gemacht. Es fällt auf, dass Vorhaben, Zielformulierungen und Zielkennzeichnungen vermischt bzw. verwechselt werden.

Massnahmen, Pläne

Für schulübergreifende, gemeindeweite Entwicklungsvorhaben werden Projektaufträge formuliert (vgl. Anhang 16). Weder im Schulprogramm noch in den Jahreszielen werden jedoch Angaben zu den zu ergreifenden Massnahmen oder entsprechende Projekte formuliert. Dies wird damit begründet, dass so ein möglichst grosser Handlungsspielraum auf Ressort- bzw. Stufenebenen sowie auf Ebene der Lehrperson bestehen bleibt. Erfahrungen im Zusammenhang mit gemeindeweiten inhaltlichen Zielvorgaben und Projektaufträgen hatten gezeigt, dass ein zu hoher Grad an Vorgaben und Verbindlichkeiten bei den Lehrpersonen nicht gut ankam, sie fühlten sich auf die Rolle als Umsetzende reduziert. „Man ist auch dabei den Weg zu suchen, wo sie [die Lehrpersonen] nicht das Gefühl haben, dass es übersteuert sei und sie keinen Freiraum mehr im Unterricht hätten, dass dann nicht eine Demotivation passiert und sich eine schlechtere Qualität ergibt. Da mussten wir in den letzten Jahren einen Schritt zurück.“ (Kohlstock, 2010b: 104, Abs. 118)

Nach Auskunft der Lehrperson und des Schulpflegepräsidiums sind Projektaufträge aber ohnehin nur in seltenen Fällen nötig, weil sowieso alle in die Entwicklung involviert waren und somit über die zu erreichenden Ziele informiert sind (vgl. Kohlstock, 2011b; vgl. auch Kohlstock, 2011).

Evaluation

Die stattfindenden Evaluationen werden meistens sehr subjektiv vorgenommen, wie die Lehrperson schildert: „wenig kriteriengestützt, wenig mit Beobachtungen und Abhaken und numerisch oder so. Das ist noch in den Kinderschuhen. Es hat fest mit Erfahrungen zu tun. Was habe ich in diesem Jahr gemacht, wie ging es mir dabei, habe ich das erreicht.“ (Kohlstock, 2010b: 127, Abs. 304) Aussagen qualitativer Art zur Zielerreichung beruhen dadurch häufig auf dem persönlichen Erfahrungshintergrund und der Selbsteinschätzung (vgl. Kohlstock, 2011b). Manchmal muss in Listen festgehalten werden, dass etwas umgesetzt worden ist. Aber, so merkt die Lehrperson kritisch an, in welcher Qualität der Auftrag erfüllt wurde, das sei mit dem Abhaken einer Liste nicht erfasst (vgl. Kohlstock, 2011b).

Im Rahmen der wirkungsorientierten Verwaltungsführung müssen die Schulleitenden zudem jährlich Angaben zuhanden der Abteilung Bildung liefern (vgl. Kohlstock, 2010b; vgl. auch Kohlstock, 2011f). Diese sind nach Auskunft der Leitung der Abteilung Bildung allerdings ebenfalls alle qualitativ, mit Ausnahme der reinen Finanzprozesse. Letztere werden überdies monatlich

überprüft (vgl. Kohlstock, 2011f).

Belohnung

Belohnung findet zumeist in Form von mündlicher Wertschätzung statt, allenfalls auch im Rahmen einer positiven Mitarbeitendenbeurteilung. Andere Belohnungsmöglichkeiten gibt es nach Aussage der Schulleitung nicht (vgl. Kohlstock, 2010b). Demgegenüber nimmt die Leitung der Abteilung Bildung Belohnungsmöglichkeiten wahr, indem beispielsweise für Jahresklausuren schöne Orte gewählt würden oder die Möglichkeit von bezahlten Urlauben sowie von Weiterbildungen ausgeschöpft werden könne (vgl. Kohlstock, 2011f). Der Lehrperson sind keine Sanktionsmassnahmen bekannt (vgl. Kohlstock, 2011b), während die Leitung der Abteilung Bildung auf die Möglichkeiten hinweist, die im Rahmen des Personalgesetzes und der Personalverordnung bestehen (vgl. Kohlstock, 2011f). Die Schulleitenden machen darauf aufmerksam, dass oft Dinge als Sanktionen erlebt würden, die sie gar nicht als solche anschauen. Der Grat zwischen Entwicklungsvorgaben und Sanktionen sei manchmal sehr schmal (vgl. Kohlstock, 2010b).

Kohärenz, Stärke

Die nachfolgende Tabelle 11 gibt Auskunft über den gegenseitigen Bezug der verschiedenen Dokumente.

Bezug zu	Legislaturprogramm	Leitbild	Schulprogramm	Jahresziele	Projektbeschrieb (kommunal)	Jahresbericht
Grundlage						
Legislaturprogramm						
Leitbild	Kein Bezug					
Schulprogramm	Kein Bezug	Kein Bezug				
Jahresziele	Indirekte, nicht ausgewiesene Bezüge inhaltlicher sowie prozess-revanter Art	Kein Bezug	Indirekte, nicht ausgewiesene Bezüge, zum Teil in unterschiedlichen Rubriken und mit anderen Bezeichnungen		Direkter Bezug, indem Ziel beschrieben ist, das im Projektbeschrieb Basisziele Mathematik enthalten ist	Kein Bezug zum vorhergehenden Jahresbericht
Projektbeschrieb (kommunal)	Kein Bezug	Kein Bezug	Kein Bezug	Kein Bezug		
Jahresbericht	Kein Bezug	Kein Bezug	Kein Bezug	Direkte Bezüge werden hergestellt, indem die Jahresziele kommentiert werden und deren Zielerreichung ausgewiesen wird	Kein Bezug	
Zwischenauswertung Schulprogramm	Kein Bezug	Kein Bezug	Direkter Verweis	Direkter Verweis, allerdings mit anderer Bezeichnung (Jahresplanung / Zielvereinbarungen)	Kein Bezug	Direkter Verweis („siehe Jahresberichte Schulpflege“)

Tabelle 11: Dokumente der Schule B und ihre Bezüge

Als kommunales Programm ist das Legislaturprogramm der Schulpflege in erster Linie auf alle Schulen der Gemeinde ausgerichtet. Als übergeordnetes Dokument werden darin keine Bezüge zu untergeordneten Arbeiten vorgenommen.

Die fehlenden Bezüge des Leitbilds zu anderen Steuerungsmitteln illustriert die oben beschriebene Tatsache, dass dem Leitbild an der Schule B von allen Beteiligten keine wichtige Steuerungsrolle mehr attestiert wird (vgl. Kohlstock, 2010b; vgl. auch Kohlstock, 2011f; Kohlstock, 2011l; Kohlstock, 2011b).

Im Schulprogramm sind keine Hinweise auf andere Unterlagen enthalten. Das nächste Schulprogramm soll jedoch auf die Legislaturziele abgestimmt werden (vgl. Kohlstock, 2010b).

Von den fünf Jahreszielen der Schule B nehmen drei inhaltlichen Bezug auf das Legislaturprogramm der Schulpflege. Diese Bezüge werden jedoch nicht explizit ausgewiesen. So lassen sich beispielsweise die Ziele eins „Umsetzung der sonderpädagogischen Massnahmen (nVSG)“ und zwei „Umgang mit Heterogenität“ im Legislaturprogramm verorten: „Schulen sind kompetent im Umgang mit Heterogenität ... Das sonderpädagogische Angebot ist genügend flexibel und breit gefächert, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden“ (Legislaturprogramm S. 5, vgl. Anhang 13). Das dritte Ziel „Gewaltprävention“ kann im Legislaturprogramm Seite 6 dem Abschnitt „In unseren Schulen hat die Stärkung der sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder eine präventive Wirkung“ zugeordnet werden. Ein konkreter Verknüpfungshinweis zum Legislaturprogramm wird in einem spezifischen vierten Ziel hergestellt: „Aufbauend auf die Legislaturziele der Schulpflege wird ein neues Schulprogramm ... erstellt.“

Zwischen den Jahreszielen und dem Schulprogramm werden ebenfalls keine expliziten Bezüge hergestellt. Es lassen sich jedoch Verknüpfungen herstellen; sie erschliessen sich aber nicht auf den ersten Blick, da im Schulprogramm und in den Jahreszielen zum Teil andere Rubriken, Kategorien und Bezeichnungen verwendet werden. So wird beispielsweise das Jahresziel „Umgang mit Heterogenität“ in den Jahreszielen der Kategorie „Unterricht“ zugeordnet, findet sich aber im Schulprogramm in der Rubrik „Heterogenität/Sonderpädagogik“. Umgekehrt wird im Schulprogramm unter der Rubrik „Partizipation“ für das Schuljahr 2010/2011 eine Umsetzungsphase „Verbindlichkeiten/Politische Bildung“ ausgewiesen, die in den Jahreszielen nicht explizit aufgeführt ist. Unter der Zielkategorie „Gesunde Schule“ bzw. dem dritten Ziel „Gewaltprävention“ wird allerdings als Zielkennzeichen die Erarbeitung und Umsetzung eines einheitlichen Regel-, Kontroll- und Sanktionssystems festgehalten, was allenfalls als das Erarbeiten der erwähnten

„Verbindlichkeiten“ gelten könnte. In einem Jahresziel wird zudem ein expliziter Verweis auf den Projektbeschrieb Mathematik vorgenommen.

Legislatur- und Schulprogramm sowie die Jahresziele sind nach Aussage der Schulleitung zeitlich nun so gestaffelt, dass sie miteinander verknüpft werden können (vgl. Kohlstock, 2010b).

Projektaufträge werden an der Schule B nur im Ausnahmefall schriftlich festgehalten. Das vorliegende Beispiel (vgl. Anhang 16) bezieht sich auf ein kommunales Vorhaben und enthält keine Bezüge zu anderen Steuerungsmitteln.

Im Jahresbericht werden die Jahresziele kommentiert und die umgesetzten Massnahmen kurz geschildert. Es wird über die Zielerreichung Auskunft gegeben und aufgezeigt, wie verbleibende Pendenzen bearbeitet werden sollen. Zu anderen Dokumenten und Unterlagen werden keine Bezüge hergestellt.

In der Zwischenauswertung des laufenden Schulprogramms werden alle Vorhaben kurz kommentiert. Darin findet sich ebenfalls ein Verweis auf die Jahresziele, allerdings werden diese dort als „Jahresplanung/Zielvereinbarungen“ bezeichnet. Ein weiterer Verweis findet sich darin bezüglich der Jahresberichte, die gemeinsam mit der Schulpflege erstellt werden.

Änderungen

Für die Erarbeitung des aktuellen Legislaturprogramms wurde enger zusammengearbeitet als in früheren Perioden. Diese enge Zusammenarbeit wird sich auch in der Überarbeitung des Schulprogramms 2011 zeigen, was eine Person der Schulleitenden andeutet: „Ich denke aber, dass das nächste Schulprogramm nicht mehr so aussehen wird. ... Eine Motivation für uns wäre, wenn wir schon so zeitintensiv an diesem Legislaturprogramm mitarbeiten, dass wir diese Arbeit nachher auch für unser Schulprogramm nützen können.“ (Kohlstock, 2010b: 109) Die Umsetzung dieser Idee ist zum Zeitpunkt der Befragung bereits geplant, indem eine Tagung der Schulleitenden organisiert wird, an der ausgehend vom Legislaturprogramm die zukünftige Schulprogrammarbeit entworfen werden soll. Diese Koordination, so die Schulleitenden, ist vor vier Jahren nie vorgekommen (Kohlstock, 2010b).

Eine weitere Änderung wird sich nach Aussage der Schulleitenden daraus ergeben, dass die vom Kanton gesetzlich vorgeschriebenen Projekte abgeschlossen und umgesetzt sein werden, wodurch sich der Gestaltungsspielraum auf schulischer Ebene wieder erhöhen wird: „Unser Ziel wird es sein, das Programm nicht mehr so zu überladen. ... alles, was dunkelgrün markiert ist, kam vom Kanton, d.h. dass wir das schon gar nicht

wählen konnten, ob wir das wollten oder nicht. Das mussten wir demzufolge. Solche Dinge möchten wir weniger drin haben.“ (Kohlstock, 2010b: 109)

Grundsätzliche Einschätzung durch die Befragten

Die Leitung der Abteilung Bildung betont die hohe Bedeutung formeller Mechanismen im Steuerungsprozess der Schule B: „Die Personen arbeiten über Funktionsbeschriebe und Pflichtenhefte und Kompetenzen. Es sind auch Finanzkompetenzen, die erteilt werden, also, dass man im Prinzip Papiere hat, an welche man sich halten kann. Auf der anderen Seite wird durchaus auch zielorientiert gearbeitet, über Schulprogramm und Jahresplanung, die sicher helfen, durch das eben relativ klar strukturierte Vorgehen und dann eben auch zu relativ klaren und strukturierten Zielsetzungen kommt und die Leute dann auch dort wissen, was sie zu tun haben.“ (Kohlstock, 2011f: 154) Die hohe Bedeutung insbesondere der vereinbarten Vorhaben wird durch die Lehrperson allerdings relativiert. Wenn es grossen Widerstand gebe, dann werde verhandelt und mit gutem Gespür etwas angepasst oder modifiziert (Kohlstock, 2011b). Gleichwohl wird das aktuelle Schulprogramm durch die Schulleitung als Übersteuerung eingeschätzt. Man sei nun aber ohnehin auf einer ganz anderen Konkretisierungsebene, die zum Weiterarbeiten sehr hilfreich sei (Kohlstock, 2010b). Für die vorsitzende Person der Schulpflege ist die Distanz zur einzelnen Schule aus strukturellen Gründen relativ gross, der direkte Kontakt gering bzw. läuft er eher über die Leitung der Abteilung Bildung, weshalb eine grundsätzliche Einschätzung als schwierig erachtet wird (Kohlstock, 2011l).

8.3.5 Zusammenfassung Einzelfall B

Die nachfolgende Tabelle 12 stellt die Angaben im Einzelfall B strukturiert nach dem modifizierten Analyseframework zusammenfassend dar.

Nr.	Bezeichnung	Spezifische Ausprägung
1	Kontext, Struktur, Akteure	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gemeinde mit 17'000 Einwohnerinnen und Einwohnern, 113 Punkte Sozialindex, politische Gemeinde und Primarschulgemeinde zusammengeschlossen (Einheitsgemeinde) ▪ 9 Mitglieder in der Schulpflege, Schulverwaltung Teil der Stadtverwaltung (Abteilung Bildung), 4 Primarschulen in der Gemeinde ▪ Fachstelle für Schulentwicklung ▪ Schule B: 450 Schulkinder, 60 Mitarbeitende, 2 Schulleitende (62 bzw. 54 Stellenprozente für die Schulleitung)
2	Informationsflüsse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verschiedene Zusammenkünfte in unterschiedlichen Gruppierungen und Besetzungen (u.a. Geschäftsleitung, Stufenkonferenzen, Ressort) ▪ Zahlreiche Anlässe im Jahresverlauf

3	Steuerungsprozess	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zielklärung einerseits durch kantonale Vorgaben dominiert, andererseits grosser Einfluss der Ressort- und Stufenkonferenzen ▪ Planungsarbeit an Zielklärung gekoppelt ▪ Umsetzung durch Stufen- und Ressortgruppen in Eigenverantwortung ▪ Durchführungskontrollen u.a. im täglichen Kontakt und Standortbestimmung an Teamtag, Berichterstattung durch Schulleitende in Form verschiedener Berichte, Rückbezüge zu Zielformulierungen werden hergestellt
4	Strategische Ausrichtung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legislaturprogramm wichtige Orientierungsgrösse, erstmals mit grossem Einfluss der Geschäftsleitung erstellt ▪ Leitbild vorhanden, spielt keine wichtige Rolle mehr ▪ Schulprogramm von 2007 ▪ Strategischer Handlungsspielraum zurzeit gering
5	Thematische Schwerpunkte, Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 5 Schwerpunkte mit 32 Vorhaben ▪ Keine aussagekräftigen Zielformulierungen ▪ Keine Bezüge zwischen den Zielen und Vorhaben
6	Indikatoren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vorhaben und Indikatoren vermischt oder fehlen
7	Massnahmen, Pläne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine Massnahmen schriftlich festgehalten ▪ Umsetzung an einzelne Mitarbeitende sowie Stufen und Ressorts delegiert ▪ Keine Projektbeschriebe für die Umsetzung der schulischen Vorhaben ▪ Für schulübergreifende Projekte in der Gemeinde B bestehen Projektbeschriebe (Ausnahmefall)
8	Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluationen am Standortbestimmungstag ▪ Schriftliche Unterlagen im Rahmen der Zielüberprüfung auf gesamtschulischer Ebene (Jahresbericht, Zwischenauswertung Schulprogramm) ▪ Rückbezüge zur Ausgangslage und zu formulierten Zielen werden hergestellt ▪ Dominanz subjektiver Einschätzungen ▪ Keine objektive Bestimmung der Zielerreichung
9	Belohnung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Belohnung in Form von Wertschätzung und Flexibilität ▪ Sanktionen sind kein Thema, höchstens in Mitarbeitendenbeurteilung ▪ Wahl spezieller Veranstaltungsorte für Zusammenkünfte als indirekte Belohnung
10	Kohärenz, Stärke	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sieben Elemente im Rahmen des Steuerungsprozesses ▪ Nehmen nur punktuell aufeinander Bezug
11	Änderungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abstimmungen zwischen Elementen zukünftig verstärken (Legislatur- und Schulprogramm) ▪ Stärkere Eigenbestimmung nach Umsetzung VSG
12	Einschätzung Steuerungssystem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wird als sehr strukturiert erlebt, man erhofft sich mit zunehmender Erfahrung einen noch stärkeren gegenseitigen Abstimmungsprozess zwischen den Beteiligten

Tabelle 12: Zusammenfassung Einzelfall B

8.3.6 Diskussion der APS für den Einzelfall B

Die Erkenntnisse aus der Einzelfallstudie B werden bezüglich der drei APS diskutiert:

APS 1

Das gewählte Steuerungssystem zeigt sich in formellen Elementen im Steuerungsprozess.

An der Schule B werden im Rahmen des schulischen Steuerungsprozesses verschiedene formelle Elemente erarbeitet (vgl. Abschnitt 8.3.3): Leitbild, Legislaturprogramm, Schulprogramm, Jahresziele, kommunaler Projektbeschrieb, Jahresbericht, Zwischenauswertung Schulprogramm.

Die A-priori-Spezifikation 1 wird im Einzelfall B bestätigt.

APS 2

Die formellen Elemente prägen alle Phasen im Steuerungsprozess.

In der nachfolgenden Tabelle 13 werden die verschiedenen formellen Elemente der jeweiligen Phase im Steuerungsprozess aufgezeigt.

Phasen	Ziele klären	Planen	Umsetzen	Überprüfen und Sichern
Formelle Elemente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitbild ▪ Legislaturprogramm ▪ Schulprogramm ▪ Jahresziele 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulprogramm ▪ Jahresziele ▪ Projektbeschrieb (kommunal) 	--	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jahresbericht ▪ Zwischenauswertung Schulprogramm

Tabelle 13: Formelle Elemente im Steuerungsprozess der Schule B

Das Leitbild wird der Phase der Zielklärung zugeordnet, auch wenn darin keine expliziten Zielformulierungen enthalten sind. Es bildet gleichwohl den Orientierungsrahmen der schulischen Steuerung.

Das Schulprogramm und die Jahresziele werden den Phasen der Zielklärung sowie der Planung zugeordnet, da darin sowohl geplante Vorhaben und Ziele abgebildet, als auch Planungselemente (Terminangaben) enthalten sind.

Der kommunale Projektbeschrieb wird ebenfalls aufgeführt, auch wenn er sich auf ein schulübergreifendes, kommunales Vorhaben bezieht.

Die Angaben in Tabelle 13 machen deutlich, dass nicht alle Phasen des

Steuerungsprozesses von formellen Elementen geprägt sind. Während in den Phasen der Zielklärung und Planung verschiedene Elemente erarbeitet werden und auf deren hohe Bedeutung verwiesen wird, wird im Hinblick auf die konkrete Planung und Umsetzung von Zielen und Vorhaben nur auf kommunaler Ebene mit Projektbeschrieben gearbeitet, auf schulischer Ebene wird darauf nach Möglichkeit verzichtet. Die Umsetzung erfolgt daher ohne ausgewiesene formelle Elemente. Die Phase der Überprüfung und Sicherung kann jedoch wieder anhand entsprechender formeller Elemente abgebildet werden, die zudem Bezug nehmen auf die in der ersten Phase erstellten Dokumente (vgl. Abschnitt 8.3.4, Kohärenz, Stärke).

Die A-priori-Spezifikation 2 wird im Einzelfall B nicht bestätigt.

APS 3

Die hohe Ausarbeitungsqualität der formellen Elemente bestätigt deren grosse Bedeutung im Steuerungssystem.

In der nachfolgenden Tabelle 14 wird die spezifische Ausgestaltung der formellen Mechanismen im Schulprogramm und den Jahreszielen der Schule B zusammenfassend dargestellt, woraus die Konsequenzen bezüglich der A-priori-Spezifikation 3 abgeleitet werden.

Formelle Mechanismen	Ausarbeitungsqualität	Konsequenz APS 3
Zielformulierungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nicht eindeutig ▪ Keine expliziten Bezüge zwischen einzelnen Zielen, allerdings geht die Schulleitung von impliziten Bezügen aus 	Nicht bestätigt
Indikatoren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kein Nachweis von Indikatoren im engeren Sinn ▪ Vermischt mit Angaben zu Vorhaben, Zielformulierungen und Zielkennzeichnungen 	Nicht bestätigt
Massnahmen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine Angaben ▪ Keine Projektbeschriebe 	Nicht bestätigt
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine Angaben zu geplanten Evaluationen 	Nicht bestätigt

Tabelle 14: Ausgestaltung formeller Mechanismen im Schulprogramm der Schule B

Die A-priori-Spezifikation 3 wird im Einzelfall B nicht bestätigt.

8.4 Einzelfall Schule C

Die Angaben zur Fallbeschreibung der Schule C wurden in vier Interviews mit einer Person der Schulleitenden⁷³, der vorsitzenden Person der Schulpflege, einer Lehrperson sowie der Leitung des Schulsekretariats (siehe unten), anhand abgegebener Dokumente sowie der Internetseiten der Gemeinde gewonnen. Die Erhebung fand zwischen November 2010 und Februar 2011 statt. Aus Gründen des Datenschutzes können die Quellen nicht namentlich ausgewiesen werden. Die Dokumente werden anonymisiert.

8.4.1 Allgemeine Angaben

Die Gemeinde C

In der Gemeinde leben 15'800 Einwohnerinnen und Einwohner, die gemäss Angaben auf der Homepage der Gemeinde insbesondere die verkehrstechnisch günstige Lage schätzen. Die enge Anbindung an das nationale Autobahnnetz sowie an den Flughafen Zürich, aber auch die Nähe zur Stadt Zürich werden als Standortvorteil genannt, was auch zahlreiche grosse Unternehmen sowie neue Einwohnerinnen und Einwohner anzieht. Der Sozialindex liegt mit 113 Punkten (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2011) knapp über dem kantonalen Durchschnitt. Die politische Gemeinde und die Schulgemeinde sind getrennt.

Die Primarschule in C

Das Präsidium der Schulpflege ist seit 2000 mit derselben Person besetzt; sie wurde wiederholt im Amt bestätigt und war bereits vor der Übernahme des Präsidiums Mitglied der Schulpflege (vgl. Kohlstock, 2010f). Die Schulpflege wurde 2010 von dreizehn Mitgliedern auf neun Mitglieder reduziert, eine Anzahl, die durch die vorsitzende Person immer noch als hoch eingeschätzt wird (vgl. Kohlstock, 2010f).

Das Schulsekretariat ist seit der Einführung von geleiteten Schulen kontinuierlich ausgebaut worden. Auf Ende 2010 trat die bisherige Leitung des Sekretariats in den Ruhestand. Mit dieser Pensionierung wurden die Aufgaben innerhalb des Schulsekretariats neu verteilt und es wurde personell leicht aufgestockt, zudem wurde neu die Bezeichnung „Schulverwaltung“ eingeführt. Zur administrativen Unterstützung und zur Sicherstellung eines einheitlichen Auftritts steht den Schulhäusern halbtags bzw. tageweise eine Sekretärin vor Ort zur Verfügung (vgl. Kohlstock, 2011h).

Alle Schulleitenden der Schulgemeinde sind in der Schulleitungskonferenz

⁷³ Das Gespräch wurde mit der Person der Schulleitung geführt, die prozentual das grösste Schulleitungspensum an der Schule hat.

zusammengeschlossen, die bis 2010 durch eine Schulleitung geleitet wurde. Mit Beginn des Schuljahres 2010/2011 wurde neu die Stelle „Leiter/-in Bildung“ geschaffen. Der stelleninhabenden Person obliegt nun die Leitung der Schulleitungskonferenz. Sie ist sowohl für die pädagogische Ausrichtung als auch für organisatorische und personelle Belange zuständig. Unter anderem ist es auch Aufgabe dieser Funktion, um die Schulen eine Art Klammer zu bilden und die Schulen in der Schulgemeinde C wieder etwas einheitlicher auszurichten (vgl. Kohlstock, 2010c). Die erste Person trat jedoch nach einem halben Jahr zurück, sie konnte daher für die vorliegende Arbeit nicht befragt werden; die Nachfolge war zur Zeit der Datenerhebung noch nicht bestimmt.

Die nachfolgende Abbildung 17 zeigt das Organigramm der Primarschule in C.

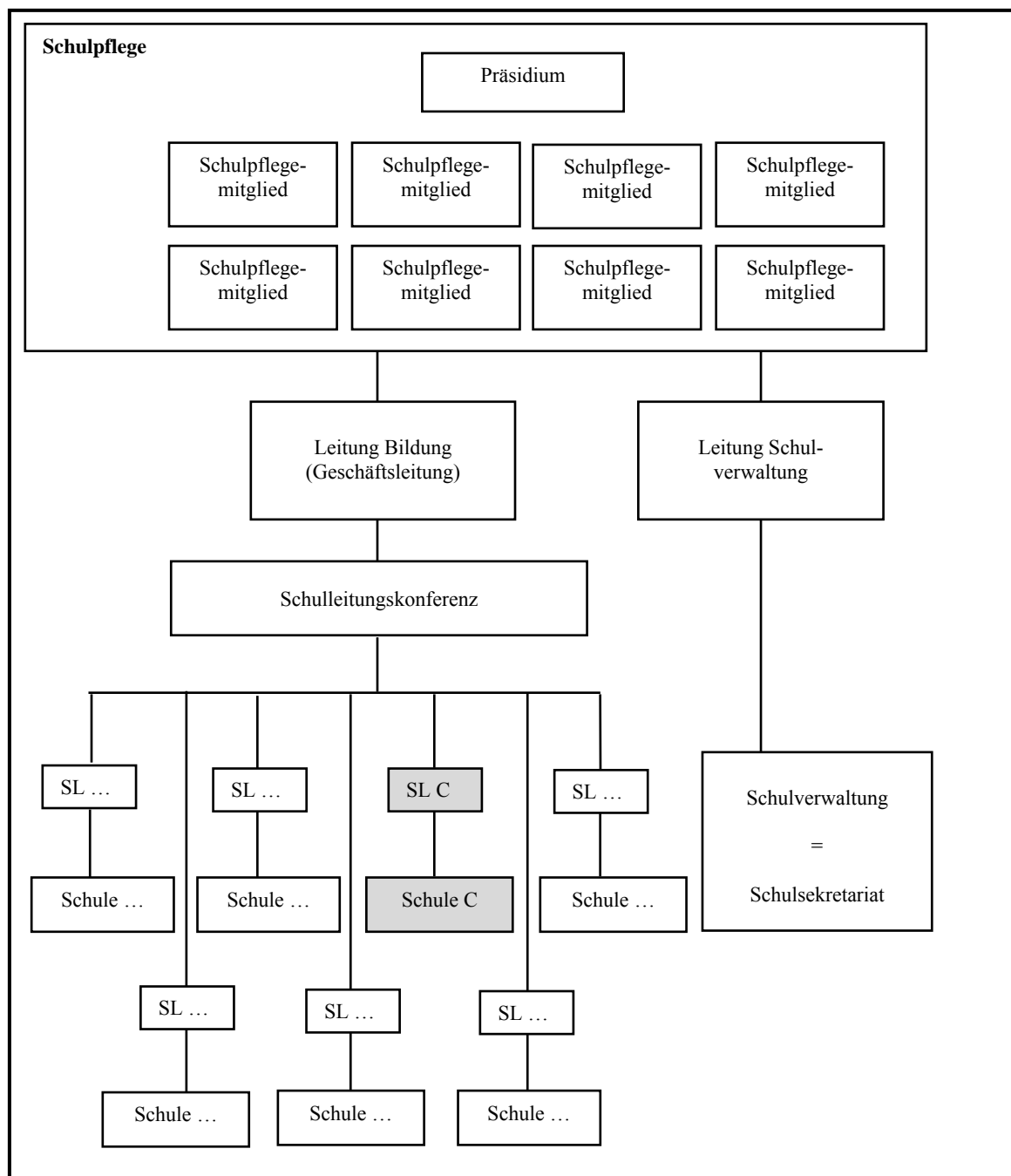


Abbildung 17: Organigramm der Primarschule in C (eigene Darstellung)

Die Schulpflege trifft sich monatlich zu Sitzungen. Daran nehmen sowohl die Leitung der Schulverwaltung bzw. des Schulsekretariats, die Leitung Bildung als auch die Schulleitungen teil. Pro Quartal findet zudem eine Klausur statt, an der ebenfalls alle Schulleitenden teilnehmen. An diesen Anlässen wird Zeit für grössere Themen eingeplant und man kann sich ausführlicher austauschen. Es werden regelmässige Besprechungen zwischen der amtsinhabenden Person des Schulpflegepräsidiums und der Leitung Bildung durchgeführt. Die Absprache der Schulleitenden untereinander findet anlässlich der Schulleitungskonferenzen statt; diese Treffen liegen in der Verantwortung der Leitung Bildung (vgl.

Kohlstock, 2011h).

Die untersuchte Schule C

Die Schule C ist mit 480 Schülerinnen und Schülern zurzeit eine der grössten Schulen im Kanton. 60 Mitarbeitende (Lehrpersonen inkl. Fachlehrerinnen und -lehrer, Betreuungspersonen sowie zwei Personen für die Schulsozialarbeit) unterrichten und begleiten die Kinder in 25 Klassen vom Schuleintritt bis zum Übertritt in die Oberstufe.

Die nachfolgende Abbildung 18 zeigt das Organigramm der untersuchten Schule C.

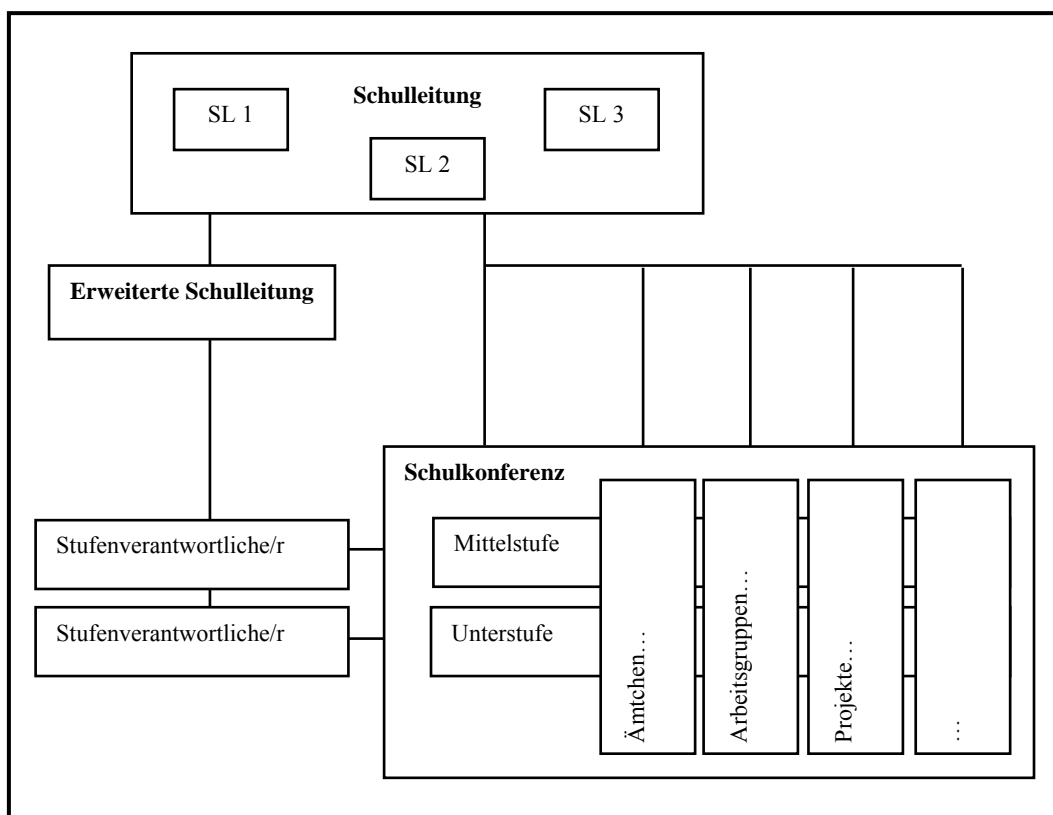


Abbildung 18: Organigramm der untersuchten Schule C (eigene Darstellung)

In der Schulgemeinde wurden schon seit 1996 Projektgruppen gebildet und 1997 erste Schulleitungen ernannt. Nach Auskunft der Schulleitung wurde bezüglich des Schulleitungsmodells in der Schule C in einem langen Prozess viel ausprobiert mit Dreier-, Vierer- und Einerleitungen. Seit drei Jahren besteht die Schulleitung nun aus drei Personen, die über unterschiedliche Pensen verfügen. Die befragte Person verfügt über das Maximum der Stellenprozente für die Schulleitung (86 Prozent) und ergänzt diese mit einem Unterrichtsanteil auf ein volles Anstellungspensum. Die zweite Person arbeitet im Umfang von ca. 50 Stellenprozenten für die Schulleitung und das dritte Mitglied der Schulleitung

verfügt über 15 Stellenprozente. Beide ergänzen ihre Schulleitungsanstellung ebenfalls individuell mit einem Unterrichtsanteil (vgl. Kohlstock, 2010c).

In der Schule C wird mit einer erweiterten Schulleitung gearbeitet, in der die Schulleitung durch Lehrpersonen aus allen Stufen (Unterstufe, Mittelstufe, Heilpädagogen) ergänzt wird. In dieser Zusammensetzung trifft man sich einmal im Monat. Alle Geschäfte werden zunächst in der erweiterten Schulleitung diskutiert. Die Delegierten leiten ihrerseits die regelmässigen Stufensitzungen. (vgl. Kohlstock, 2010c). Ergänzend dazu ergeben sich anlässlich von Schulbesuchen oder anderen schulischen Anlässen bilaterale Kontakte zwischen einzelnen Personen bzw. in den Arbeits- und Projektgruppen.

Die Schule wird von den Befragten als offen, positiv, kreativ, innovativ und engagiert bezeichnet (vgl. Kohlstock, 2010c; Kohlstock, 2010f; Kohlstock, 2011h; Kohlstock, 2011c). Alle betonen im Gespräch die Grösse der Schule und das gute Kollegium, das nach Aussage des vorsitzenden Schulpflegemitglieds so zusammengesetzt ist, dass es Bewegungen mit einer klaren Vorwärtsorientierung zulässt (vgl. Kohlstock, 2010f). Die Lehrperson sieht in der Grösse auch den Vorteil, dass sich für alle anstehenden Aufgaben immer jemand finden lässt, der sie übernehmen kann (vgl. Kohlstock, 2011c).

8.4.2 Steuerungsprozess

Ziele klären

Die vergangenen Jahre waren sehr stark geprägt von den Zielen, die durch den Kanton vorgegeben wurden. Die vorsitzende Person der Schulpflege schätzt den Anteil der kantonalen Vorgaben im Verhältnis von 80 zu 20 Prozent als hoch ein und zeigt aber gleichzeitig auch den Gestaltungsspielraum innerhalb der gegebenen 80 Prozent auf. Es sei die Rolle der kommunalen Behörde, dafür zu sorgen, dass sie Grautöne zulasse und nicht selber allzu stark reglementierend eingreife. Allerdings zeigt die vorsitzende Person auf, dass auch nach der Umsetzung der kantonalen Vorgaben auf Schulgemeindeebene wenig Spielraum übrig bleibt, wenn man die notwendigen und anstehenden Entwicklungen auf kommunaler Ebene (wie Schulbauten, den Einbezug von Migranten oder das Entwickeln von Brückenangeboten) mitberücksichtigt (vgl. Kohlstock, 2010f). Auch die Schulleitung teilt die Einschätzung der vorsitzenden Person bezüglich der Zielvorgaben und Beschränkungen durch den Kanton und der lokalen Behörde. Allerdings seien die Ziele nicht immer so sauber formuliert und dann würden sie ausprobieren, was möglich sei (vgl. Kohlstock, 2010c).

Empfehlungen der Fachstelle für Schulbeurteilung fliessen regelmässig in den Zielbildungsprozess ein. Die Schule wurde im Schuljahr 2010/2011 bereits zum dritten Mal von der Fachstelle für Schulbeurteilung evaluiert. Schon in der

Erprobungsphase hatte sich die Schule auf freiwilliger Basis der externen Evaluation gestellt (vgl. Kohlstock, 2010c). Die letzte Evaluation durch die Fachstelle für Schulbeurteilung 2005 enthielt Entwicklungshinweise im Zusammenhang mit der Klärung der Führungsstruktur, der Stärkung der Schulleitung, zur Qualitätssicherung sowie zur Pflege der Schüler- und Elternnähe der Schule. Die vorsitzende Person der Schulpflege stellt fest, dass neben dem erheblichen Aufwand, der für die Schulleitenden anfällt, in vielen Evaluationsberichten zu Schulen anderer Gemeinden Vergleichbares stehe, und fragt sich, wie diese Tatsache zu interpretieren sei (vgl. Kohlstock, 2010f).

Die wenigen eigenen Ziele auf schulischer Ebene werden gemeinsam mit allen Beteiligten ausgearbeitet und festgelegt, wobei die Schulleitung dafür oft einen Vorschlag einbringt und sich nach der Meinung der Lehrpersonen erkundigt (vgl. Kohlstock, 2010c). Die befragte Lehrperson schätzt dieses Vorgehen und betont, dass die Vorschläge oft wohlwollend entgegengenommen werden, da die Konferenz davon ausgeht, dass sich die Schulleitung etwas dabei gedacht hat (vgl. Kohlstock, 2011c). Für die Ausformulierung der Ziele ist dann die erweiterte Schulleitung zuständig. An Stufensitzungen wird der erste Entwurf vorgestellt und diskutiert. Erst anschliessend werden die Ziele an einer Schulkonferenz verabschiedet. Der Schulpflege obliegt abschliessend die Genehmigung (vgl. Kohlstock, 2010c; vgl. auch Kohlstock, 2010f).

Planen

Die Konkretisierung der gefassten Ziele erfolgt nach Aussage der Schulleitung in der erweiterten Schulleitung. Meistens werden dann Projektpläne ausgearbeitet, die die konkreten Terminvorgaben enthalten. Die erweiterte Schulleitung legt jedoch Wert darauf, dass der erste Schritt im Plenum erfolgt, damit die Ideen und Projekte von der Basis akzeptiert werden (vgl. Kohlstock, 2010c).

Projekte auf Schulgemeindeebene wie zum Beispiel die Infrastruktur werden kommunal geplant und budgetiert. Eine saubere Projektplanung würde die Arbeit sicher unterstützen, gerade auch auf kommunaler Ebene. Davon sei man jedoch noch ein paar Schritte entfernt, wie das vorsitzende Schulpflegemitglied anfügt (vgl. Kohlstock, 2010f).

Umsetzen

Für die Umsetzung der Projekte auf schulischer Ebene wird ein grosser Gestaltungsspielraum gewährt. In den verschiedenen Arbeitsgruppen hat die Schulleitung nach Auskunft der Lehrperson selten Einsitz, die Arbeit wird selbstständig weitergeführt (vgl. Kohlstock, 2011c). Über den Verlauf der Projektarbeit kann während des Schuljahrs auf freiwilliger Basis anlässlich der Schulkonferenzen berichtet werden. Man geht aber grundsätzlich davon aus,

dass das, was beschlossen wurde, auch angegangen und umgesetzt wird (vgl. Kohlstock, 2011c).

Überprüfen und Sichern

Die Projekte werden meistens an einer Schulkonferenz oder an einem Weiterbildungstag abgeschlossen, an dem die Resultate vorgestellt und im Team diskutiert werden, gerade auch, wenn weiterführende Schritte daraus entstehen können. Da Evaluation an der Schule manchmal ein wenig ein Reizwort sei, werden nach Auskunft der Schulleitung nur ausgewählte Projekte evaluiert. Die Durchführung der Evaluation erfolgt meist erst ein halbes bis ein ganzes Jahr später durch ein Q-Team⁷⁴, in der Regel in Form einer Umfrage. Das Q-Team besteht zurzeit jedoch nur aus einer Lehrperson und der Schulleitung, was die Schulleitung als suboptimal empfindet. Allerdings hätten sie niemanden gefunden, der das gerne machen würde. Auch andere Formen der Überprüfung (Abhaken auf einer zentralen Liste, wenn etwas erledigt ist) werden von den Lehrpersonen nicht sehr geschätzt. Alle vorhandenen Evaluationsergebnisse und -berichte fließen vor den Sommerferien in die Diskussion anlässlich einer Schulkonferenz ein. An diesem Anlass findet eine Standortbestimmung statt, an der im Rahmen einer SOFT-Analyse⁷⁵ geprüft wird, wo man steht, was erreicht wurde und wo man noch zulegen kann (vgl. Kohlstock, 2010c).

Anlässlich der jährlichen Mitarbeitergespräche erstattet die Schulleitung auch gegenüber der Behörde Bericht (vgl. Kohlstock, 2010f). Mit der Einführung der Leitung Bildung will man nach Auskunft der Leitung des Schulsekretariats den Überprüfungs- und Sicherheitsaspekt bei der Kontrolle und Koordination verstärken (vgl. Kohlstock, 2011h). Die Schulleitung begrüsst diese Entwicklung, da Kontrollen und ein Controlling im weiteren Sinne immer auch einen gewissen Selbstvergewisserungs- und Rechtfertigungsaspekt beinhaltet, der häufig auch einen Schutz darstelle, der eine gewisse Sicherheit gebe (vgl. Kohlstock, 2010c).

8.4.3 Dokumente im Steuerungsprozess

Leitbild

Das Leitbild wurde 2008 aktualisiert und überarbeitet (vgl. Anhang 19). Bis dahin verwendete man eine Kombination aus Leitbild und Schulprogramm, was

⁷⁴ Q-Team = Abkürzung für Qualitätsteam

⁷⁵ Die SOFT-Analyse entspricht einem Verfahren, das sich nach Philipp (1998: 250) zur Analyse und Diagnose von Organisationen eignet. Das Akronym leitet sich nach Fatzer und Eck (1990: 67) aus den folgenden Begriffen ab:

Satisfaction	= Befriedigung, befriedigende Ergebnisse
Opportunities	= Gelegenheiten, Chancen, Herausforderungen
Faults	= Fehler, Missstände, Unzulänglichkeiten
Threats	= Drohungen, potenzielle Gefährdungen

mit der definitiven Einführung des Schulprogramms nicht mehr haltbar war (vgl. Kohlstock, 2010c).

Legislaturprogramm der Schulpflege

Das neue Legislaturprogramm befindet sich nach den Neuwahlen 2010 zur Zeit der Erhebung erst in der Ausarbeitung. Gleichwohl weist die vorsitzende Person bereits auf die schwierige Verknüpfung der Legislaturziele mit dem Schulprogramm hin, da die Schulprogramme nicht mit der Legislatur einhergehen; sie sind zeitverschoben. Diese Verschiebung wird einerseits begrüsst, da sonst unter Umständen eine neu zusammengesetzte Schulpflege massiv Einfluss nehmen kann auf das Schulprogramm. Dies führt jedoch andererseits dazu, dass die Legislaturziele auch das Schulprogramm nicht stark beeinflussen bzw. die Schulpflege bei der Formulierung ihrer Legislaturziele Rücksicht auf die bestehenden Schulprogramme nehmen muss. Im besten Fall werden zurzeit in der Hälfte der Legislaturperiode die Schulprogramme neu formuliert und die Schulpflege hat dann die Möglichkeit, darauf zu achten, dass ihre Ziele auch in die Schulprogramme Eingang finden. Die gegenseitige Beeinflussung von strategischer Schulpflegearbeit und der operativen Arbeit in der Schule wird vor diesem Hintergrund betont. Allerdings müssten die Begriffe von strategischer und operativer Arbeit noch geklärt werden, da man auf verschiedenen Ebenen strategisch bzw. operativ arbeiten könne (vgl. Kohlstock, 2010f).

Schulprogramm

Das aktuelle Schulprogramm wurde 2008 verabschiedet und läuft noch bis 2012 (vgl. Anhang 20). Die darin enthaltenen Themen und Ziele sind zwei Bereichen zugeteilt: der Entwicklung und der Sicherung. Schwerpunkte im Bereich der Entwicklungsziele bilden die Themen der Elternmitwirkung und Schülerpartizipation, der Umgang mit Heterogenität, die gesunde Schule sowie die Sprachförderung. Schwerpunkte im Bereich der Sicherungsziele bilden die Themen Lernen und Leisten, Gemeinschaft leben, Wertvorstellungen pflegen, Schule und Umfeld sowie Wohlbefinden ermöglichen.

Im Rahmen der Schwerpunkte werden sowohl der Ist-Zustand als auch die Zielsetzungen formuliert. Angaben zur Planung und zu den erforderlichen Massnahmen, zur Überprüfung und zum jeweiligen Zeitraum sind ebenfalls enthalten. Eine Rubrik für die erforderlichen Ressourcen ist zwar auch vorgesehen, bleibt aber bis auf einen Eintrag leer.

Die Ausarbeitung des Schulprogramms erfolgt in einem mehrstufigen Prozess. Ausgehend von einer SOFT-Analyse im Rahmen der Schulkonferenz werden mit Zetteln Ideen und Anliegen zusammengetragen. Diese Sammlung wird anschliessend von der Schulleitung in einem ersten Entwurf erfasst. Dieser wird

vor der Präsentation und Verabschiedung durch die Schulkonferenz noch in der erweiterten Schulleitung diskutiert und bereinigt. Abschliessend genehmigt die Schulpflege das Schulprogramm (Kohlstock, 2010a). Zur Rolle der Schulpflege bemerkt die vorsitzende Person kritisch, dass jene eigentlich nur noch kontrolliert, ob alle Schwerpunkte enthalten sind, die von Gesetzes wegen umgesetzt werden müssen. Die Eingabe eigener Schwerpunkte durch die Schulpflege oder die frühzeitige Ankündigung von Schwerpunkten durch die Schule, bevor sie bereits konkretisiert im Schulprogramm vorgelegt werden, sind Abläufe und Prozesse, die noch nicht restlos geklärt sind (Kohlstock, 2010b).

Jahresplan

Jährlich wird von der Schulleitung ein Plan erstellt, dem die verschiedenen Anlässe und Sitzungen im Jahresverlauf entnommen werden können (vgl. Anhang 21) (vgl. Kohlstock, 2010c).

Projektbeschriebe

Die vielen Aufgaben werden auf schulischer Ebene als Projekte bearbeitet, für die Arbeitsgruppen bestehen oder jeweils neu gebildet werden (vgl. Kohlstock, 2010c). Die Leitung des Schulsekretariats betont, dass es viele Arbeitsgruppen auch schon vor der Einführung der Schulleitung im Schulhaus gab (vgl. Kohlstock, 2011h). Die Arbeit der einzelnen Arbeitsgruppen wird in entsprechenden Projektbeschrieben festgehalten (Mitglieder, Zielsetzung, Inhalte, Arbeits- und Ablaufplan Schuljahr 2010/2011, Mögliche Evaluation; vgl. Anhang 22) und leitet sich nach Aussage der Schulleitung aus dem Schulprogramm ab (vgl. Kohlstock, 2010c). Die einzelnen Rubriken sind in den vorliegenden Beispielen jedoch nur punktuell und wenig präzise ausgefüllt.

Nicht immer scheinen der schulinterne Projektablauf und der Budgetprozess auf Schulgemeindeebene aufeinander abgestimmt zu sein. Die vorsitzende Person der Schulpflege erwähnt, dass vor der Genehmigung eines Projektes die entsprechenden Kostenfolgen zu bedenken seien und die damit verbundenen Budgetprozesse manchmal vergessen gingen (vgl. Kohlstock, 2010f).

Jahresbericht, Evaluationsprotokolle

Bislang liegen von der Schule C keine schriftlichen Jahresberichte zur gesamtschulischen Arbeit vor. Diese sollen in Zukunft gemeindeweit neu eingeführt werden (vgl. Kohlstock, 2010f). Zu einzelnen Arbeitsgruppen und Vorhaben werden Evaluationen durchgeführt, diese zum Teil schriftlich ausgewertet und festgehalten (vgl. Anhang 23).

8.4.4 Auswertung der Schulprogrammarbeit

Strategische Ausrichtung

2008 wurde das Leitbild aktualisiert und überarbeitet. Die Schulleitung betont den Stellenwert des Leitbildes vor allem in Bezug auf die Einarbeitung von neuen Lehrpersonen (vgl. Kohlstock, 2010c). Das vorsitzende Mitglied der Schulpflege glaubt nicht an die Wirkung von Leitbildern und stellt deren Rolle anlässlich des Gesprächs infrage. In der Schulgemeinde sei ein Leitbild erstellt worden, weil alle eins erstellt hätten. Es sei so formuliert, dass es niemanden störe, und es sei vermutlich durchaus vergleichbar mit andern Leitbildern. Die Schule C orientiere sich wahrscheinlich daran, aber belegt werden könne dies nicht (vgl. Kohlstock, 2010f).

Das Legislaturprogramm der neu gewählten Behörde liegt zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht vor. Die vorsitzende Person der Schulpflege macht jedoch darauf aufmerksam, dass zurzeit das Schulprogramm das Legislaturprogramm beeinflusse und nicht umgekehrt (Kohlstock, 2010f).

Der Anteil kantonaler Vorgaben im Schulprogramm wird sowohl von der Schulleitung als auch von der vorsitzenden Person der Schulpflege auf 80 Prozent geschätzt (vgl. Kohlstock, 2010c; vgl. auch Kohlstock, 2010f). Im Rahmen dieser 80 Prozent sei jedoch auch ein Spielraum enthalten, da die Vorgaben nicht immer präzise formuliert seien und sich dadurch ein gewisser Gestaltungsspielraum ergebe. Allerdings bezieht sich dieser Handlungsspielraum lediglich auf die Umsetzung und nicht auf die strategische Gestaltung.

Thematische Schwerpunkte, Ziele

Insgesamt werden im Schulprogramm der Schule C in neun Abschnitten elf Zielsetzungen, verbunden mit 25 Vorhaben aufgelistet. Die Zielsetzungen sind aufgeteilt in Entwicklungs- und Sicherungsziele.

Das Schulprogramm der Schule C ist tabellarisch aufgebaut (vgl. Anhang 20). Die Tabelle weist das jeweilige Thema und die Ziele aus, zeigt den Bezug zu übergeordneten Instanzen oder Dokumenten auf, deklariert den Ist-Zustand, formuliert die Zielsetzung, kündigt die damit verbundene Planung bzw. die Massnahmen an, weist auf die vorgesehene Überprüfung hin, enthält Angaben zum Zeitraum und zu den dafür benötigten Ressourcen.

In der Spalte „Thema und Ziele“ werden Stichworte angegeben, die thematisch auf einen Handlungsbereich verweisen. Zielformulierungen finden sich in dieser Spalte nicht. Die Spalte „Bezug“ wird für die vorliegende Diskussion vernachlässigt. In der Spalte der Zielsetzungen soll das stehen, was die Schule C

erreichen möchte. Diese Spalte wird in Tabelle 15 exemplarisch für die ersten zwei Schwerpunkte aus dem Bereich der Entwicklungsziele sowie die ersten zwei Schwerpunkte aus dem Bereich der Sicherungsziele betrachtet und analysiert.

Entwicklungsziele			
Thema und Ziele	Ist-Zustand	Zielsetzung	Kommentar
Elternmitwirkung / Schülerpartizipation	<ul style="list-style-type: none"> • Elternrat • Schülerrat • Klassenrat 	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern engagieren sich weiterhin für die Schule • Aufgaben der Klassendelegierten klar regeln (Rechte & Pflichten) • Selbstbestimmte Schülerprojekte mit Zielen / Zielüberprüfung • Mitverantwortung auf Schülerebene 	<ul style="list-style-type: none"> • Etwas Bestehendes soll fortgesetzt werden, was und wie ist jedoch nicht eindeutig klar. • Nicht eindeutig, was die beschriebene klare Regelung beinhaltet (Geht es um die juristische Abklärung oder sollen die Regeln partizipativ erstellt werden?) • Unklare Formulierung. Ein Verb würde das Verständnis unterstützen (z.B. einführen, unterstützen, implementieren...). • Unklare Formulierung. Ein Verb würde das Verständnis unterstützen (z.B. einführen, unterstützen, implementieren ...).
Umgang mit Heterogenität	<ul style="list-style-type: none"> • Teilintegration HPS • Erweiterte Lernformen praktizieren (ELF) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bisherige Form der Integration beibehalten • Binnendifferenzierung innerhalb der Klasse • Alle LP setzen sich mit IF auseinander ein [sic] 	<ul style="list-style-type: none"> • Etwas Bestehendes soll fortgesetzt werden, die Zielsetzung ist jedoch nicht eindeutig. • Unklare Formulierung. Ein Verb würde das Verständnis unterstützen (z.B. einführen, unterstützen, implementieren ...). • Formulierung eines Vorhabens, entspricht jedoch nicht einer Zielformulierung.
Sicherungsziele			
Lernen & Leisten	<ul style="list-style-type: none"> • Wir setzen uns mit der Beurteilungsthematik auseinander • Wir fördern die 	--	Alle drei Punkte befinden sich in der Spalte des Ist-Zustandes. Es sind Vorhaben, keine Zielsetzungen. Weitere Angaben finden sich zu den drei Punkten in der Spalte „Planung/Massnahmen“, wobei die Angaben unterschiedlichen Charakter aufweisen (Aufforderungen, Vorhaben und Zielsetzungen):

	<p>SchülerInnen gemäss ihren Fertigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wir üben und übernehmen Eigenverantwortung 		<ul style="list-style-type: none"> • Stufen-spezifisches Gesamtbeurteilungsf formular anwenden • Wir vermitteln vielseitige Arbeits- und Lerntechniken • Wir leiten zum selbständigen Lernen an und sichern die Qualität des Unterrichts anhand von Schülerfeedbacks
Gemeinschaft leben	<ul style="list-style-type: none"> • Wir arbeiten klassenübergreifend und führen gemeinsame Anlässe durch • Wir pflegen die Geselligkeit 	--	<p>Es werden lediglich Ist-Zustände beschrieben, es gibt keine Formulierung von Zielsetzungen. Weitere Angaben finden sich zu den drei Punkten in der Spalte „Planung/Massnahmen“, wobei die Angaben unterschiedlichen Charakter aufweisen (Vorhaben und Zielsetzungen):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wir pflegen die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in Stufen- und Jahrgangsteams • Wir führen traditionelle gemeinsame Anlässe durch

Tabelle 15: Kommentierte Zielsetzungen aus dem Schulprogramm der Schule C

Die Zielsetzungen im Bereich der Entwicklungsziele sind nicht eindeutig. Zum besseren Verständnis fehlen Angaben, oft helfen Angaben der Spalte „Planung/Massnahmen“ beim Verständnis. Teilweise besteht erheblicher Interpretationsspielraum, Vorhaben werden anstelle von Zielsetzungen aufgelistet. Im Bereich der Sicherungsziele werden keine Zielsetzungen formuliert, sondern es wird lediglich auf den Ist-Zustand verwiesen. Dort sind wiederum nur Vorhaben beschrieben, die offenbar bereits erfolgreich umgesetzt werden. Zielsetzungen, wie die bisher erfolgreiche Praxis fortgeführt werden kann, werden nicht formuliert. Weiterführende Angaben können ebenfalls der Spalte „Planung/Massnahmen“ entnommen werden, allerdings besteht auch bei diesen Angaben ein erheblicher Interpretationsspielraum.

Zwischen den einzelnen Zielen werden keine Verknüpfungen oder Bezüge hergestellt. Allerdings können nach Aussage der Schulleitung die einzelnen Vorhaben unter dem Stichwort der Qualität verknüpft werden. Die einzelnen Schwerpunkte und die darin enthaltenen Vorhaben seien durchaus inhaltlich aufeinander abgestimmt, aber die Schwerpunkte an sich seien jeweils abgeschlossen und nicht aufeinander bezogen (vgl. Kohlstock, 2010c).

Indikatoren

Im Schulprogramm der Schule C werden in einer eigenen Spalte Angaben zur Überprüfung der Ziele bzw. zu den entsprechenden Indikatoren gemacht („Daran erkennen wir, dass das Ziel erreicht wurde“). Diese Spalte wird in der folgenden Tabelle 16 für die jeweils ersten zwei thematischen Schwerpunkte ergänzt und im Anschluss an die Tabelle kommentiert.

Entwicklungsziele			
Thema und Ziele	Ist-Zustand	Zielsetzung	Überprüfung („Daran erkennen wir, dass das Ziel erreicht wurde“)
Elternmitwirkung / Schülerpartizipation	• Elternrat	• Eltern engagieren sich weiterhin für die Schule	• EVA durch AG „Elternmitarbeit“
	• Schülerrat	• Aufgaben der Klassendelegierten klar regeln (Rechte & Pflichten)	• EVA durch AG „Schülerrat“
	• Klassenrat	• Selbstbestimmte Schülerprojekte mit Zielen/Zielüberprüfung • Mitverantwortung auf Schülerebene	• EVA an Stufensitzung

Umgang mit Heterogenität	<ul style="list-style-type: none"> • Teilintegration HPS • Erweiterte Lernformen praktizieren (ELF) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bisherige Form der Integration beibehalten • Binnendifferenzierung innerhalb der Klasse • Alle LP setzen sich mit IF auseinander ein [sic] 	<ul style="list-style-type: none"> • EVA an Jahressitzung SL/SLHPS • EVA an Stufensitzung
Sicherungsziele			
Lernen & Leisten	<ul style="list-style-type: none"> • Wir setzen uns mit der Beurteilungsthematik auseinander • Wir fördern die Schüler-/Innen gemäss ihren Fertigkeiten • Wir üben und übernehmen Eigenverantwortung 	Keine Angaben	Keine Angaben
Gemeinschaft leben	<ul style="list-style-type: none"> • Wir arbeiten klassenübergreifend und führen gemeinsame Anlässe durch • Wir pflegen die Geselligkeit 	Keine Angaben	EVA Jahresplanung

Tabelle 16: Indikatoren im Schulprogramm der Schule C

Es werden keine Angaben zu Indikatoren im engeren Sinn gemacht. Es wird lediglich festgehalten, wann und durch wen etwas evaluiert wird. Ob die Ziele erreicht wurden, stellt sich erst in der jeweiligen Evaluation aufgrund der spezifischen Beurteilung heraus. Im gesamten Schulprogramm finden sich in dieser Rubrik zwei Ausnahmen. Unter der Rubrik „Gesunde Schule“ wird der Zielsetzung „Förderung der Freude an der Bewegung und gezielte Leistungssteigerung“ die Zielkennzeichnung „Sporttag mit Leistungstest“ zugeordnet. Dies entspricht jedoch keinem Indikator dafür, ob die Freude an der Bewegung gefördert oder eine Leistungssteigerung erzielt wurde, sondern einem Vorhaben. Die zweite Ausnahme findet sich beim Ziel „Freude am Lesen fördern“. Diesem wird der Indikator „Nutzung der Mediothek gemäss Ausleihstatistik (jährlich)“ zugewiesen. Diese Aussage entspricht zwar einem Indikator, dieser enthält jedoch keinerlei Informationsgehalt bezüglich des formulierten Ziels, denn ob die Lesefreude mit einer Steigerung der

Bücherausleihe erhöht wird, ist ein Zusammenhang, der nicht durch diese Zahl bestätigt werden kann.

Massnahmen, Pläne

Im Schulprogramm der Schule C werden in einer eigenen Spalte zu allen Zielen Hinweise zur Planung und zu entsprechenden Massnahmen stichwortartig festgehalten („So gehen wir es an“, vgl. Anhang 20). Ebenfalls ausgewiesen werden die Verantwortlichen bzw. die zuständigen Arbeitsgruppen.

Der Arbeit in den meisten Arbeitsgruppen liegen Projektbeschriebe zugrunde (vgl. Beispiele im Anhang 22). Sie enthalten in der Regel die folgenden Angaben:

- Mitglieder,
- Zielsetzung,
- Inhalte,
- Arbeits- und Ablaufplan für das jeweilige Schuljahr.

Die einzelnen Rubriken sind in den vorliegenden Beispielen jedoch nur punktuell und wenig präzise ausgefüllt. Ein Projektbeschrieb enthält zudem Angaben einer möglichen Evaluation. Ergänzende Angaben und Unterlagen zu den eigenen Projekten werden nach Aussage der Schulleitung in der schuleigenen Datenbank abgelegt, auf die alle Mitarbeitenden Zugriff haben.

Evaluation

Es gibt wenige Grössen, die im Steuerungsprozess der Schule C für Evaluationen verwendet werden. Die Lehrperson betont diesbezüglich, dass man im Unterrichtsbereich wenig über Geld steuern kann, ganz im Gegensatz zum Bereich der Liegenschaften und der Infrastruktur (vgl. Kohlstock, 2011c). Die Anzahl Übertritte ins Gymnasium wird jeweils diskutiert, wobei diese Diskussion eher in den politischen Kreisen und in Wahlkampfzeiten geführt werde (vgl. Kohlstock, 2010c). Die Leitung des Schulsekretariats verweist auf die Schülerzahlen, die ihrerseits wiederum in die Berechnung der Vollzeiteinheiten⁷⁶ auf Kantonsebene einfliessen (vgl. Kohlstock, 2011h).

Für das Präsidium der Schulpflege sind sowohl objektive als auch subjektive Angaben Bestandteil der Berichterstattung, da sowohl Auskunft darüber erwartet wird, ob Ziele grundsätzlich erreicht wurden, als auch ergänzend dazu Hinweise darüber, wie sie erreicht oder weshalb sie verpasst wurden (vgl. Kohlstock, 2010f).

⁷⁶ Als Vollzeiteinheiten wird die Anzahl Stellen bezeichnet, die einer Schulgemeinde bzw. einer Schule zugeteilt werden. Deren Berechnung beruht zum einen auf Schülerzahlen, zum anderen auf dem Sozialindex der politischen Gemeinde.

Von der Schule C liegen nur Evaluationen aus Stufensitzungen vor, Berichte oder Evaluationen auf Gesamtebene sind schriftlich nicht verfügbar. Aussagen über den Grad der Zielerreichung bzw. über den Bezug der Evaluationen auf die zu überprüfenden schulischen Ziele können nicht gemacht werden.

Belohnung

Eine finanzielle Belohnung für die erfolgreiche Zielerreichung gibt es nicht, weil auch die Beurteilungsgrundlage dazu fehlt (vgl. Kohlstock, 2011h). Die vorsitzende Person der Schulpflege betont, dass sich die Schulgemeinde gerade in dieser Frage sehr streng an das Gesetz hält, denn alles andere wäre im Grundsatz falsch (vgl. Kohlstock, 2010f). Indirekte Belohnungsmöglichkeiten werden gesucht, indem für Klausuren ein guter Ort ausgewählt wird oder der Start oder der Abschluss eines Projektes mit einem Fest gefeiert wird (vgl. Kohlstock, 2010f). Die Schulleitung vergleicht die fehlenden Belohnungs- und Sanktionsmöglichkeiten mit dem Kommunismus (vgl. Kohlstock, 2010c). Gerade in Bezug auf fehlende Sanktionsmöglichkeiten betont sie den oft mühsamen Weg, den man im schlechten Fall über einen langwierigen Prozess mit aufwendigen Mitarbeitendengesprächen und Beurteilungen beschreiten müsse (vgl. Kohlstock, 2010c). Dies sei ein Prozess, der zudem häufig den Einbezug eines Rechtsanwaltes erfordere, wie die Leitung des Schulsekretariats erwähnt (vgl. Kohlstock, 2011h).

Kohärenz, Stärke

Die nachfolgende Tabelle 17 gibt Auskunft über den gegenseitigen Bezug der verschiedenen Dokumente.

Bezug zu	Leitbild	Schulprogramm	Jahresplanung	Projektbeschriebe
Grundlage				
Leitbild				
Schulprogramm	6 Sicherungsziele mit explizitem Verweis auf Leitbild			
Jahresplanung	Kein Bezug	Kein Bezug		
Projektbeschriebe	Kein Bezug	In einem von dreien expliziter Bezug	In einem von dreien expliziter Bezug	
Evaluationsprotokoll	Kein Bezug	Kein Bezug	Kein Bezug	Kein Bezug

Tabelle 17: Dokumente der Schule C und ihre Bezüge

Da das kommunale Legislaturprogramm noch nicht vorliegt, kann nicht beurteilt werden, zu welchen anderen Dokumenten Bezüge hergestellt werden. Es wird

deshalb in der Tabelle nicht aufgeführt.

Die fehlenden Bezüge des Leitbilds zu anderen Steuerungsmitteln illustrieren die oben beschriebene Tatsache, dass das Leitbild der Schule C vor allem zur Information für neue Lehrpersonen verwendet wird, nicht jedoch im Zusammenhang mit der Leistungssteuerung (vgl. Kohlstock, 2010c). Im Schulprogramm wird bei den Entwicklungszielen auf die Vorgaben des Kantons bzw. auf die Gemeindeschulpflege verwiesen. Die Sicherungsziele beziehen sich alle auf das Leitbild der Schule C. Die Jahresplanung ist in tabellarischer Form gehalten und enthält Hinweise auf Termine und Anlässe. Verweise oder Bezüge auf andere Dokumente werden nicht hergestellt.

Aus der Schule C liegen unterschiedliche Projektbeschriebe vor (vgl. dazu Anhang 22), die je nach Projekt zu anderen Dokumenten Bezüge herstellen. Im Beschrieb der AG Leseförderung „Ist-Analyse & Projektvorschläge“ wird bezüglich der Inhalte ein expliziter Verweis zum Schulprogramm angebracht. Der Projektbeschrieb „Elternmitarbeit“ enthält bezüglich der Arbeits- und Ablaufplanung einen expliziten Verweis auf die Jahresplanung. Weitere Bezüge und Verweise werden jedoch nicht hergestellt.

Da auf schulischer Ebene keine Evaluationen oder Berichte vorliegen, wird die Auswertung einer Stufensitzung in diese Übersicht einbezogen. Allerdings werden darin keine Bezüge zu übergeordneten Unterlagen hergestellt.

Änderungen

Die vorsitzende Person der Schulpflege weist auf die schwierige Verknüpfung von Legislatur- und Schulprogramm hin. Es wird ebenfalls deutlich, dass die Schulprogrammarbeit noch nicht auf die Budgetprozesse abgestimmt ist, diesbezüglich sei man noch am Lernen (vgl. Kohlstock, 2010f). Auf eine bereits erfolgte Änderung verweist die Schulleitung, indem sie die Anpassung des Leitbilds erwähnt, das man aufgrund der nun vorgeschriebenen Schulprogrammarbeit überarbeitete. Früher seien Leitbild und Schulprogramm in ein und demselben Dokument enthalten gewesen, neu weise man diese getrennt aus (vgl. Kohlstock, 2010c).

Die Schulleitenden sind zudem neu aufgefordert, einen Jahresbericht zu erstellen, indem sie von den Arbeiten im vergangenen Jahr berichten. Im Rahmen dieses Berichts soll erfasst werden, wo die einzelnen Schulen im Schulprogramm stehen, was sie umgesetzt haben und wo es allenfalls eine Korrektur braucht (vgl. Kohlstock, 2010f).

Grundsätzliche Einschätzung durch die Befragten

Der regelmässige Rhythmus und das Vorhandensein von etablierten Abläufen

werden von der Lehrperson geschätzt. Nach den anstrengenden Jahren zu TaV-Zeiten kann man jetzt von der Institutionalisierung und dem Wiederkehrenden profitieren. Die verschiedenen Arbeiten würden zudem protokolliert und seien dadurch auch allen zugänglich, was aufgrund der Grösse des Schulhauses ein entscheidender Vorteil sei. Gleichzeitig betont die Lehrperson aber auch die hohe Selbstverantwortung, die im Team feststellbar sei (vgl. Kohlstock, 2011c). Die vorsitzende Person der Schulpflege betont den hohen Stellenwert und die Wichtigkeit der Schulprogrammarbeit, die sich nicht zuletzt darin äussere, dass sich die Behörde in ihrer Arbeit ebenfalls sehr stark daran orientiere (vgl. Kohlstock, 2010f). Die Schulleitung betont den hohen Stellenwert des Schulprogramms im Rahmen der Steuerung, denn dort würde ein Teil der Schwerpunkte gesetzt (vgl. Kohlstock, 2010c).

8.4.5 Zusammenfassung Einzelfall C

Die nachfolgende Tabelle 18 stellt die Angaben im Einzelfall C strukturiert nach dem modifizierten Analyseframework zusammenfassend dar:

Nr.	Bezeichnung	Spezifische Ausprägung
1	Kontext, Struktur, Akteure	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gemeinde mit 15'800 Einwohnerinnen und Einwohnern, 113 Punkte Sozialindex, politische Gemeinde und Primarschulgemeinde unabhängig ▪ Eigene Schulverwaltung ▪ 9 Mitglieder in der Schulpflege, seit 2011 Koordination der Schulleitungskonferenz durch Leitung Bildung, 7 Primarschulen in der Gemeinde ▪ Schule C: 480 Schulkinder, 60 Mitarbeitende, 3 Schulleitende (86, 50 bzw. 15 Stellenprozente für die Schulleitung)
2	Informationsflüsse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verschiedene Zusammenkünfte in unterschiedlichen Gruppierungen und Besetzungen (u.a. Schulleitungskonferenz, erweiterte Schulleitung, Projektgruppen) ▪ Zahlreiche Anlässe im Jahresverlauf
3	Steuerungsprozess	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zielklärung einerseits durch kantonale Vorgaben dominiert, andererseits kommunale Vorgaben und Einschränkungen ▪ Planung durch erweiterte Schulleitung, Erstellung von Projektbeschrieben ▪ Umsetzung selbstständig und eigenverantwortlich in Stufen- und Projektgruppen ▪ Nur ausgewählte Projekte werden evaluiert, Evaluation als Reizwort ▪ SOFT-Analyse anlässlich Standortbestimmung, keine Rückbezüge zu Zielformulierungen
4	Strategische Ausrichtung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legislaturprogramm zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht vorhanden ▪ Leitbild und Schulprogramm 2008 getrennt ▪ Leitbild spielt keine wichtige Rolle mehr ▪ Schulprogramm von 2008 ▪ Strategischer Handlungsspielraum zurzeit gering
5	Thematische Schwerpunkte, Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 9 thematische Abschnitte, 11 Zielsetzungen mit 25 Vorhaben ▪ Keine aussagekräftigen Zielformulierungen ▪ Keine Bezüge zwischen den Zielen und Vorhaben
6	Indikatoren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine Angaben zu Indikatoren ▪ Angaben zu geplanter Überprüfungsform und -zeitpunkt
7	Massnahmen, Pläne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stichwortartige Angaben zur Planung und zu Massnahmen ▪ Zuständigkeiten ausgewiesen ▪ Umsetzung an einzelne Mitarbeitende sowie Arbeitsgruppen delegiert ▪ Projektbeschriebe bestehen, sind aber nur punktuell und wenig präzise ausgefüllt
8	Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ SOFT-Analyse am Standortbestimmungstag ▪ Keine schriftlichen Unterlagen im Rahmen der Zielüberprüfung auf gesamtschulischer Ebene (lediglich Protokoll Stufensitzung) ▪ Kein Bezug zu den gesamtschulischen Zielen ▪ Dominanz subjektiver Einschätzungen ▪ Keine objektive Bestimmung der Zielerreichung

9	Belohnung	<ul style="list-style-type: none"> Keine Belohnungsmöglichkeiten Sanktionen sind kein Thema, höchstens in Mitarbeitendenbeurteilung
10	Kohärenz, Stärke	<ul style="list-style-type: none"> Fünf Elemente im Rahmen des Steuerungsprozesses Nehmen nur punktuell aufeinander Bezug
11	Änderungen	<ul style="list-style-type: none"> Einführung von Jahresberichten, die durch die Schulleitung zu erstellen sind
12	Einschätzung Steuerungssystem	<ul style="list-style-type: none"> Wird als wichtig erachtet, wobei der damit zusammenhängende Lernprozess als noch nicht abgeschlossen beurteilt wird

Tabelle 18: Zusammenfassung Einzelfall C

8.4.6 Diskussion der APS für den Einzelfall C

Die Erkenntnisse aus der Einzelfallstudie C werden bezüglich der drei APS diskutiert:

APS 1

Das gewählte Steuerungssystem zeigt sich in formellen Elementen im Steuerungsprozess.

An der Schule C werden im Rahmen des schulischen Steuerungsprozesses verschiedene formelle Elemente erarbeitet (vgl. Abschnitt 8.4.3): Leitbild, Schulprogramm, Jahresplanung, Projektbeschriebe, Evaluationsprotokoll Stufensitzung.

Die A-priori-Spezifikation 1 wird im Einzelfall C bestätigt.

APS 2

Die formellen Elemente prägen alle Phasen im Steuerungsprozess.

In der nachfolgenden Tabelle 19 werden die verschiedenen formellen Elemente der jeweiligen Phase im Steuerungsprozess aufgezeigt.

Phasen	Ziele klären	Planen	Umsetzen	Überprüfen und Sichern
Formelle Elemente	<ul style="list-style-type: none"> Leitbild Schulprogramm 	<ul style="list-style-type: none"> Schulprogramm Jahresplanung Projektbeschriebe 	--	<ul style="list-style-type: none"> Evaluationsprotokoll Stufensitzung

Tabelle 19: Formelle Elemente im Steuerungsprozess der Schule C

Der Phase der Zielklärung wird das Leitbild ebenfalls zugeordnet, auch wenn darin keine expliziten Zielformulierungen enthalten sind. Es bildet gleichwohl den Orientierungsrahmen der schulischen Steuerung.

Das Schulprogramm wird den Phasen der Zielklärung sowie der Planung zugewiesen, da darin sowohl geplante Vorhaben und Ziele abgebildet als auch Planungselemente (Terminangaben) enthalten sind.

Auf schulischer Ebene liegen keine Evaluationen oder Berichte vor. Es wird daher die Evaluation einer Stufensitzung (Unterstufe) in die Tabelle aufgenommen.

Aus Tabelle 19 sowie den oben stehenden Ausführungen wird deutlich, dass formellen Elementen nicht in allen Phasen des Steuerungsprozesses eine hohe Bedeutung zukommt. Während für die Zielklärungs- und Planungsphase formelle Elemente erarbeitet werden, liegen für die anschliessenden Phasen im Falle der Umsetzung keine weiteren Elemente vor bzw. dokumentieren sie im Fall der Überprüfungs- und Sicherungsphase eine Stufensitzung, an der kein Bezug zur schulischen Gesamtsteuerungsebene hergestellt wird (vgl. Abschnitt 8.4.4, Kohärenz, Stärke).

Die A-priori-Spezifikation 2 wird im Einzelfall C nicht bestätigt.

APS 3

Die hohe Ausarbeitungsqualität der formellen Elemente bestätigt deren grosse Bedeutung im Steuerungssystem.

In der nachfolgenden Tabelle 20 wird die spezifische Ausgestaltung der formellen Mechanismen im Schulprogramm der Schule C zusammenfassend dargestellt, woraus die Konsequenzen bezüglich der A-priori-Spezifikation 3 abgeleitet werden:

Formelle Mechanismen	Ausarbeitungsqualität	Konsequenz APS 3
Zielformulierungen	<ul style="list-style-type: none">▪ Keine aussagekräftigen Zielformulierungen▪ Keine Bezüge zwischen den Zielen und Vorhaben	Nicht bestätigt
Indikatoren	<ul style="list-style-type: none">▪ Keine Angaben zu Indikatoren	Nicht bestätigt
Massnahmen	<ul style="list-style-type: none">▪ Stichwortartige Angaben zu Massnahmen und zur Planung▪ Projektbeschriebe punktuell und unpräzise ausgefüllt	Nicht bestätigt

Evaluation	▪ Angaben zu geplanter Überprüfungsform und -zeitpunkt, aber keine inhaltlich spezifischen Aussagen	Nicht bestätigt
------------	---	-----------------

Tabelle 20: Ausgestaltung formeller Mechanismen im Schulprogramm der Schule C

Die A-priori-Spezifikation 3 wird im Einzelfall C nicht bestätigt.

8.5 Einzelfall Schule D

Die Angaben zur Fallbeschreibung der Schule D wurden in Einzelinterviews mit der Schulleitung, der stellvertretenden vorsitzenden Person⁷⁷ der Schulpflege, einer Lehrperson, der Leitung der Schulverwaltung sowie anhand abgegebener Dokumente und der Internetseiten der Gemeinde gewonnen. Die Erhebung fand zwischen Dezember 2010 und März 2011 statt. Aus Gründen des Datenschutzes können die Quellen nicht namentlich ausgewiesen werden. Die Dokumente werden anonymisiert.

8.5.1 Allgemeine Angaben

Die Gemeinde D

Die Gemeinde D liegt nach Informationen der Homepage mit 1'917 Einwohnern in einer Landschaft eigenen Gepräges, im Südzipfel des Kantons Zürich, auf einer Bergkette, einer Moränenlandschaft. Der Ort wirbt mit seiner Nähe zu Innerschweizer Städten (Zug, Einsiedeln, Rapperswil, Luzern), wobei mit Fahrtwegen mit dem öffentlichen Verkehr von 40 bis 50 Minuten zu rechnen ist. Der Sozialindex liegt mit 103 Punkten (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2011) am unteren Ende der Skala. Die Gemeinde D ist eine Einheitsgemeinde, das heisst, alle kommunalen Geschäfte werden von einer einzigen Lokalbehörde wahrgenommen.

Die Primarschule in D

In der Einheitsgemeinde D entspricht das Präsidium der Primarschulpflege gleichzeitig einem Gemeinderatsmandat. Der bisherige Vorsitz wurde im Schuljahr 2010/2011 anlässlich der Wahlen für die neue Legislaturperiode im Amt bestätigt. Krankheitsbedingt muss zurzeit jedoch die stellvertretende Person die Funktion übernehmen. Insgesamt besteht die Schulpflege aus fünf Mitgliedern, die als Laien ihr Amt ausüben. Für die Legislaturperiode 2010-2014 wurden zwei Mitglieder neu gewählt (vgl. Kohlstock, 2011k).

Die Schulverwaltung ist in der Einheitsgemeinde ein Teil der Gemeindeverwaltung, die durch einen Gemeindeschreiber geleitet wird. Aufgrund verschiedener Schwierigkeiten (diverse Vakanzen und personelle Wechsel auf der Gemeindeverwaltung, unterschiedliche Führungs- und Aufgabenverständnisse) litt das Arbeitsklima sehr, sodass die Schulverwaltung mit Unterstützung der Schulpflege entschied, ihr Büro in die Schule zu verlegen (vgl. Kohlstock, 2010d; vgl. auch Kohlstock, 2011k; Kohlstock, 2011i). Die Leitung der Schulverwaltung ist seit 2007 im Amt (vgl. Kohlstock, 2011i).

⁷⁷ Die vorsitzende Person der Schulpflege stand aus gesundheitlichen Gründen für ein Interview nicht zur Verfügung.

Die nachfolgende Abbildung 19 zeigt das Organigramm der Primarschule in D.

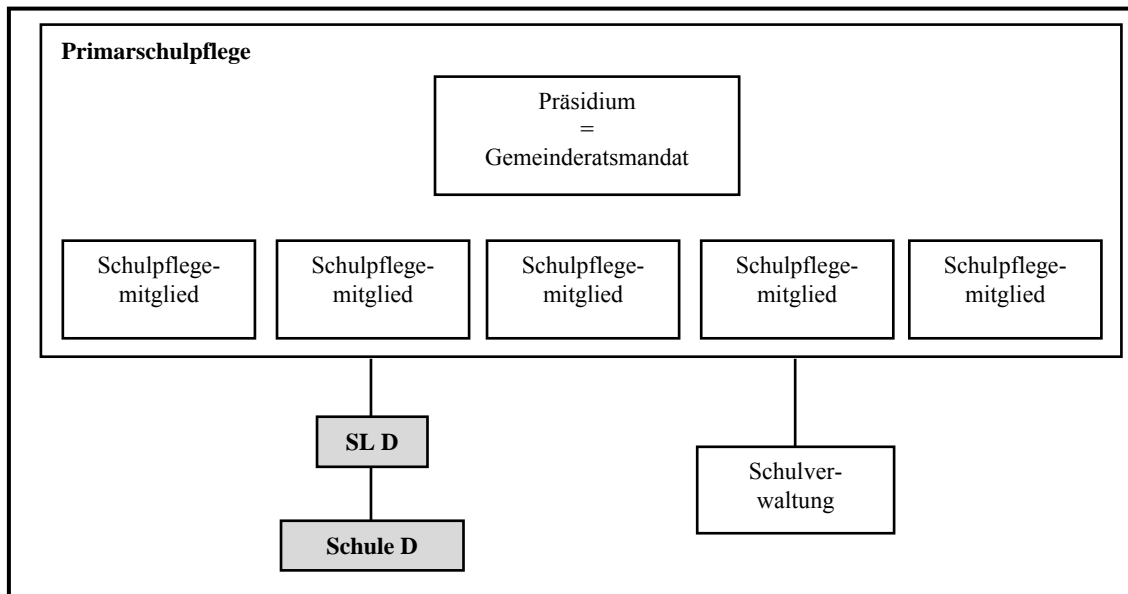


Abbildung 19: Organigramm der Primarschule in D (eigene Darstellung)

Die Schulpflege trifft sich seit dem Schuljahr 2010/2011 regelmässig einmal im Monat zu einer Sitzung. Daran nehmen sowohl die Schulverwaltung, die Schulleitung als auch zwei Vertretende der Lehrpersonen teil (vgl. Kohlstock, 2010d; vgl. auch Kohlstock, 2011k). Jedes Jahr werden zudem Klausurtagungen einberufen, an denen die Schulleitung, die Schulverwaltung, Vertretende der Lehrpersonen und der Elternschaft zusammen mit der Schulpflege Schwerpunktthemen und Grundsatzfragen bearbeiten. Lange Zeit waren die Klausuren zweitägig, nun sind sie dies nur noch einmal pro Legislaturperiode; dazwischen zieht man sich für einen Tag zurück (vgl. Kohlstock, 2010d; vgl. auch Kohlstock, 2011k). Die vorsitzende Person der Schulpflege, die Leitung der Schulverwaltung und die Schulleitung treffen sich regelmässig zu Wochensitzungen, an denen die laufenden Geschäfte besprochen werden (vgl. Kohlstock, 2011i).

Die untersuchte Schule D

In der Primarschule D gibt es nur ein Schulhaus, die Schule D. Für den Besuch der Oberstufe müssen die Jugendlichen die Gemeinde verlassen. An der Schule D werden zurzeit 106 Primarschülerinnen und Primarschüler in drei Mehrklassenabteilungen, zwei Doppelklassen und einer Jahrgangsklasse unterrichtet. 36 Kinder besuchen zudem zwei Kindergartenklassen. Insgesamt sind dafür ca. 20 Mitarbeitende im Einsatz (13 kantonale Lehrpersonen sowie weitere gemeindeeigene Angestellte mit kleinen Pensen).

Die nachfolgende Abbildung 20 zeigt das Organigramm der untersuchten

Schule D.

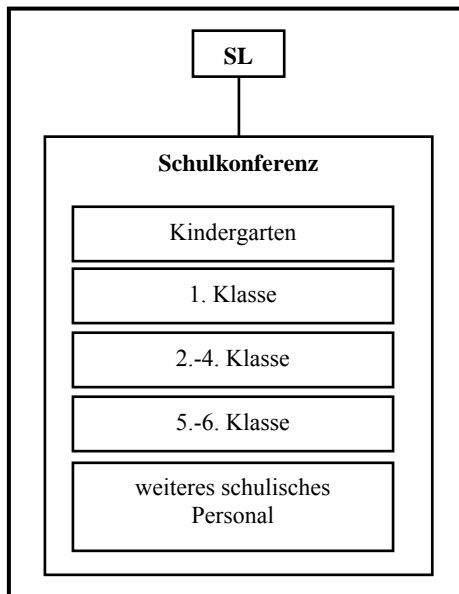


Abbildung 20: Organigramm der untersuchten Schule D (eigene Darstellung)

Die Schule stieg 1999 offiziell ins TaV-Projekt ein, um vor allem auch von den damit verbundenen Ressourcen zu profitieren. Die eigentlichen Ziele und Inhalte des TaV-Versuchs hat man an der Schule D bereits ab 1994 in kleinen Schritten eingeführt und umgesetzt. Die erste Schulleitung wurde 1999 in Form einer Zweierleitung eingeführt. Der schulische Heilpädagoge und die jetzige Schulleitung ergänzten sich im Amt und konnten dadurch die geplanten Reformen arbeitsteilig angehen (Arbeit mit Mehrklassenabteilungen sowie integratives Schulsystem mit der Aufnahme von Sonderschülerinnen und -schülern) (vgl. Kohlstock, 2010d). Seit 2007 wird die Schule von einer Person geleitet. In der Schule D beträgt das vom Kanton zugeteilte Schulleitungspensum 43 Prozent. Dieses wird mit Stunden aus dem Gestaltungspool zusätzlich aufgestockt. Die Schulleitung verfügt mit einem ergänzenden Unterrichtsanteil über eine 85-Prozent-Anstellung.

An der Schule D finden regelmässige Stufensitzungen und Schulkonferenzen bzw. Teamsitzungen statt (vgl. Kohlstock, 2010d). Bilaterale Kontakte zwischen einzelnen Personen ergeben sich im Lehrerzimmer und bei Schulbesuchen regelmässig. Zwischen der Schulleitung und der vorsitzenden Person der Schulpflege besteht ein enger Kontakt.

Die Schule wird von der Lehrperson als neugierig und offen wahrgenommen, echte Pioniere seien sie immer gewesen und hätten gerne Neues ausprobiert, was allerdings sehr oft in hohe Arbeitsbelastung gemündet sei, da sich im kleinen Team die Arbeit nur auf wenige Schultern verteilen lasse (vgl. Kohlstock, 2011d). In Ergänzung zur altersdurchmischten Mehrklassenarbeit und zur

Integration möglichst aller Kinder, auch solchen mit erhöhtem Betreuungs- und Förderbedarf, erwähnt die Schulleitung die musische Ausrichtung, auf die man grossen Wert legt (vgl. Kohlstock, 2010d). Zusätzlich dazu erwähnt die vorsitzende Person der Schulpflege die grosse Sorgfalt, die die Arbeit an dieser Schule auszeichnet, sowohl gegenüber den Kindern als auch im gegenseitigen Umgang der involvierten Erwachsenen (vgl. Kohlstock, 2011k). Vonseiten der Schulverwaltung wird in dieser ländlichen Berggemeinde die Offenheit des Teams als positiv wahrgenommen, der höhere Lebensstandard der Bevölkerung wird zudem als weiteres Merkmal geschildert (vgl. Kohlstock, 2011i).

8.5.2 Steuerungsprozess

Ziele klären

Dem Kanton wird von den Befragten eine wichtige, aber nicht immer nur hilfreiche Rolle im Bereich der Zielklärung zugestanden, da man viele Entwicklungen in der Schule D schon vor der Implementierung des neuen Volksschulgesetzes vorwegnahm. Oft hätte man später aufgrund der nachträglichen und häufig kurzfristigen, unvollständig durchdachten Anweisungen des Kantons die bestehende, etablierte Praxis wieder ändern sollen. An der Schule D wird in diesem Zusammenhang dennoch von einem Handlungsspielraum gesprochen, da die Schule die Weisungen jeweils sehr kreativ umzusetzen versucht (vgl. Kohlstock, 2010d; vgl. auch Kohlstock, 2011k).

Die Empfehlungen der Fachstelle für Schulbeurteilung nutzte die Schule D, um bei der Gemeinde basierend auf dem Evaluationsbericht zusätzliche Ressourcen zu beantragen (vgl. Kohlstock, 2010d; vgl. auch Kohlstock, 2011d). Vor diesem Hintergrund hat sie bereits zweimal auf freiwilliger Basis an der externen Schulbeurteilung teilgenommen und wird im Schuljahr 2010/2011 zum dritten Mal, nun im regulären Zyklus, evaluiert. Die Hinweise der vergangenen Evaluation durch die Fachstelle bezogen sich auf die Stärkung der Position der Schulleitung (vgl. Kohlstock, 2010d) sowie auf die Anwendung von Controllinginstrumenten (vgl. Kohlstock, 2011k).

Die Ziele auf schulischer Ebene ergeben sich nach Abschluss der Umsetzung des Volksschulgesetzes nun mehrheitlich aus dem Tagesgeschäft. Man realisiert, dass in einem bestimmten Bereich ein Bedarf besteht und sammelt die damit verbundenen Anliegen. Im Rahmen der Teamarbeit wird anschliessend priorisiert und die entsprechenden Vorhaben werden aufgenommen oder zurückgestellt (vgl. Kohlstock, 2011k). Die Schulleitung berichtet, dass es jeweils eine gewisse Vorbereitungsphase mit intensiven Auseinandersetzungen und Schulbesuchen braucht, um den Lehrkräften ein bestimmtes Vorhaben schmackhaft zu machen. Erste Diskussionen und Klärungen geschehen

anschliessend oft in den kleineren Gruppierungen, im Plenum werden nur noch die Beschlüsse gefällt. Langwierige Diskussionen im Plenum werden nach Möglichkeit vermieden oder zielgerichtet angelegt, weil sie sonst enorm zeitaufwendig sind und als wenig zielführend und nützlich erlebt werden (vgl. Kohlstock, 2010d). Die vorsitzende Person der Schulpflege berichtet, dass Ziele noch nie gegen den Willen der Beteiligten durchgesetzt werden mussten (vgl. Kohlstock, 2011k).

Planen

Die Planung wird im Gespräch von der vorsitzenden Person der Schulpflege als rollend charakterisiert. Für die Planung sind jeweils auch Faktoren wie die Entwicklung der Schülerzahlen relevant (vgl. Kohlstock, 2011k). Als beratende Stimme wird auch die Leitung der Schulverwaltung in den Planungsprozess involviert (vgl. Kohlstock, 2011i). Die Mehrheit der Arbeit verläuft jedoch in den verschiedenen Gruppen und ist oft mit der Zielklärung verwoben (vgl. Kohlstock, 2010d).

Umsetzen

Die Umsetzung der Vorhaben wird von der Schulleitung an die einzelnen Personen und Arbeitsgruppen delegiert, die die Arbeit eigenständig weiterverfolgen. Die Lehrperson berichtet, dass die Umsetzung jeweils wie von selbst läuft (vgl. Kohlstock, 2011d). Die Leitung der Schulverwaltung betont in diesem Zusammenhang das grosse Engagement und die Eigeninitiative der Lehrpersonen (vgl. Kohlstock, 2011i).

Überprüfen und Sichern

Die Schulleitung geht davon aus, dass Dinge, die gemeinsam beschlossen werden, auch entsprechend umgesetzt und demzufolge nicht mehr kontrolliert werden müssen. Sie sieht ihre Rolle vielmehr darin, auf Gesamtebene die Auswertung anlässlich einer Teamsitzung zu veranlassen. Über noch laufende Projekte wird ebenfalls an Teamanlässen berichtet (vgl. Kohlstock, 2010d). Die Lehrperson berichtet von der Schwierigkeit, in Bezug auf das von ihr geleitete Unterrichtsprojekt die Kontrolle über die Arbeit der anderen Lehrpersonen auszuüben. Sie meint zwar, dass man es merkt, ob Lehrpersonen bei der Sache sind oder eben nicht, aber objektiv messbar sei dies nicht (vgl. Kohlstock, 2011d). Für grössere Projekte werden an den Schulpflegesitzungen stehende Traktanden eingerichtet, damit monatlich über die jeweiligen Fortschritte berichtet werden kann. Allerdings wird ein gewisser Grad an Schriftlichkeit vermisst, die Überprüfung von Projekten bleibt häufig beim mündlichen Bericht stehen, es gibt nichts Standardisiertes. Mindestens einmal im Quartal wird von der Schulleitung ein schriftlicher Bericht zuhanden der Schulpflege erstellt, indem in groben Zügen die Entwicklungen und Arbeiten der Schule geschildert werden (vgl. Kohlstock, 2011k). Gegen Ende des Schuljahres wird zudem

anlässlich des Evaluationstages gemeinsam mit der Schulpflege Rückschau auf das vergangene Jahr gehalten und die Vorhaben für das nächste Jahr festgelegt (vgl. Kohlstock, 2011k). In all diesen Auswertungen dominiert jedoch nach Aussage der vorsitzenden Person der Schulpflege sowie der Schulleitung das subjektive Erleben der Involvierten (vgl. Kohlstock, 2010d; vgl. Kohlstock, 2011k).

8.5.3 Dokumente im Steuerungsprozess

Leitbild

Die erste Erstellung des Leitbilds 1994 war nach Angaben der Lehrperson ein prägender Prozess. In zweitägiger, externer Arbeit sei intensiv um jedes Wort gerungen worden, was als anstrengend, gleichzeitig jedoch als tolle Arbeit erlebt worden war. Die Überarbeitung, die nun regelmässig stattfindet, empfindet sie demgegenüber als ermüdend und wenig inspirierend. Auch sei der Umfang des Leitbildes immer mehr geschrumpft, mittlerweile seien es nur noch einzelne Sätze, während es zu Beginn ein richtiges Büchlein gewesen sei (vgl. Kohlstock, 2011d). Die Schulleitung berichtet, dass man im Zuge der letzten Revidierung eine externe, kürzere und eine interne, ausführlichere Version erstellt hat (vgl. Anhang 24 und 25). Letztere sei eher richtungsweisend für die Schulentwicklung und die Schulprogrammarbeit (vgl. Kohlstock, 2010d).

Legislaturprogramm

Für die neue Legislaturperiode 2010/2014 konnte aufgrund des krankheitsbedingten Ausfalls der vorsitzenden Person der Schulpflege zum Zeitpunkt der Datenerhebung die Arbeit am Legislaturprogramm noch nicht aufgenommen werden. Im Hinblick auf die noch anstehende Arbeit verweist die stellvertretende Person auf den gegenseitigen Beeinflussungsprozess zwischen Legislatur- und Schulprogramm. Sie betont gleichzeitig, dass es im Legislaturprogramm durchaus auch Ziele geben wird, die sich einzig auf die Behördenarbeit beschränken, auch im Hinblick auf die Arbeit im Rahmen der Einheitsgemeinde. Gerade als Laienbehörde sei es wichtig, sich auch eigene Ziele zu setzen und an den eigenen Aufgaben zu arbeiten (vgl. Kohlstock, 2011k).

Schulprogramm

Das aktuelle Schulprogramm umfasst die Zeitspanne von 2010-2014 (vgl. Anhang 26) und wurde anlässlich einer Klausurtagung mit externer Moderation erstellt (vgl. Kohlstock, 2010d). Die Gliederung orientiert sich nach Aussage der Schulleitung am Qualitätshandbuch der externen Schulaufsicht (Lehren und Lernen, Lebensraum Schule, Kooperationen, Professionalität und Personalförderung) und unterscheidet die folgenden Rubriken: Schwerpunkt Projekt, Zielbeschreibung, Massnahmen, geplante Umsetzung. Jeder Abschnitt

wird durch umfassende Zielformulierungen eingeleitet.

Die Erarbeitung des Schulprogramms erfolgt in einem mehrstufigen Prozess, wobei die Vorarbeiten mehrheitlich durch die Schulleitung erfolgen (vgl. Kohlstock, 2011i) und punktuell in Team- und Stufensitzungen oder in den Gruppen vorab diskutiert werden. Im Plenum sind nur noch einzelne Beschlüsse zu fassen, da inhaltlich vorgespurt ist. An der gemeinsamen Tagung werden insbesondere die pädagogischen Schwerpunkte verabschiedet und es wird darauf geachtet, dass diejenigen Projekte, die budgetrelevant sind, in die Übersicht aufgenommen werden (vgl. Kohlstock, 2010d). Die Schulpflege ist an der Klausurtagung ebenfalls anwesend, hält sich aber bei den pädagogischen Diskussionen zurück und überprüft lediglich, ob die Empfehlungen der externen Fachstelle für Schulbeurteilung aufgenommen wurden und ob alles, was von Gesetzes wegen bearbeitet werden muss, auch im Programm Eingang gefunden hat (vgl. Kohlstock, 2011k). Das bereinigte Programm wird nach der Verabschiedung durch die Schulkonferenz durch die Schulpflege abgenommen (vgl. Kohlstock, 2011k).

Jahresplan

Im Jahresplan der Schule D werden für das Schuljahr 2010/2011 sechs Themen ausgewiesen und die Mitglieder der bestehenden Q-Gruppen benannt. Es gehören auch eine Übersicht der Aktivitäten und Anlässe im Schuljahr sowie die schulinternen Fortbildungen dazu (vgl. Anhang 27).

Projektaufträge

Die Bearbeitung der verschiedenen Vorhaben erfolgt mehrheitlich in den einzelnen Projektgruppen. Der für die Arbeit in einem Mehrklassensystem typische hohe Kommunikationsaufwand wird ebenfalls über die Arbeit in diesen Projektgruppen abgewickelt. Die Arbeit in den Gruppen verläuft relativ autonom, die Schulleitung erhält lediglich entsprechende Protokolle und kann sich allenfalls einbringen, falls der Eindruck entsteht, dass sich ein Vorhaben in die falsche Richtung entwickelt (vgl. Kohlstock, 2010d). Nach Auskunft der vorsitzenden Person der Schulpflege gibt es einzelne Projektaufträge (vgl. Anhang 28) (vgl. Kohlstock, 2011k). Die Lehrperson berichtet von einem Projekt, das sie initiiert hat und für dessen Umsetzung sie nun an der Schule verantwortlich ist. Sie erwähnt im Gespräch, wie sehr sie diese Möglichkeit schätzt, eigene Ideen und Projekte unbürokratisch und unkompliziert einzubringen und weiterzuverfolgen (vgl. Kohlstock, 2011d).

Semesterberichte, Quartalsberichte

Bis zum Schuljahr 2010/2011 verfasste die Schulleitung pro Semester einen Bericht zuhanden der Schulpflege (vgl. Anhang 29). Mit Beginn des Schuljahres

2010/2011 wurde der Rhythmus verändert, nun wird einmal pro Quartal schriftlich über die Bearbeitung der Vorhaben sowie zu Aktualitäten aus dem Schulalltag informiert (vgl. Anhang 30) (vgl. Kohlstock, 2011k; vgl. auch Kohlstock, 2010d). Die Standortbestimmung am Ende des Schuljahrs wird nicht schriftlich dokumentiert, nach Aussage der Schulleitung fliessen die Ergebnisse direkt in das neue Jahresprogramm ein (vgl. Kohlstock, 2010d).

8.5.4 Auswertung der Schulprogrammarbeit

Strategische Ausrichtung

Das Leitbild wurde 1994 erstmals erarbeitet, was von der Lehrperson als prägender Prozess beschrieben wird. Die nun regelmässig stattfindenden Überarbeitungen empfindet sie demgegenüber als wenig inspirierend. In Bezug auf die Steuerung schätzt sie den Einfluss des Leitbilds als gering ein (vgl. Kohlstock, 2011d).

Zum Zeitpunkt der Befragung liegt für die geltende Legislaturperiode noch kein Programm der neu gewählten Schulpflege vor.

Während nach Aussage der Schulleitung zur Zeit des TaV-Schulversuchs ein erheblicher strategischer Spielraum erlebt wurde, muss man nun oft aufgrund der nachträglichen und häufig kurzfristigen, unvollständig durchdachten Anweisungen des Kantons die bestehende, etablierte Praxis wieder ändern. Der Handlungsspielraum wird daher als beschränkt wahrgenommen, gleichwohl schätzt man die räumliche Distanz zum Volksschulamt und dadurch auch die Möglichkeit, die Weisungen jeweils sehr kreativ umzusetzen (vgl. Kohlstock, 2010d; vgl. auch Kohlstock, 2011k).

Thematische Schwerpunkte, Ziele

Das Schulprogramm ist tabellarisch aufgebaut (vgl. Anhang 26) und unterscheidet vier thematische Schwerpunkte (Lehren und Lernen, Lebensraum Schule, Kooperationen, Professionalität und Personalförderung) mit 33 Projekten. Innerhalb der Schwerpunkte werden weitere Unterabschnitte gebildet und mit einer Hauptaussage eingeleitet, die jedoch nicht dem Leitbild entstammt. In vier Spalten wird Auskunft gegeben über den Schwerpunkt bzw. das Projekt, die Zielbeschreibung, die Massnahmen sowie die geplante Umsetzung.

In blauer Farbe sind diejenigen Ziele angegeben, die man an der Schule D bereits umsetzt und die weitergeführt werden sollen. Mit grüner Farbe sind neue Vorhaben eingefärbt.

In der nachfolgenden Tabelle 21 werden jeweils die Zielbeschreibungen der

ersten zwei Schwerpunkte ohne farbliche Einfärbung aufgezeigt und kommentiert.

Lehren und Lernen		
Wir fördern das aktive und selbstverantwortliche Lernen		
Schwerpunkt Projekt	Zielbeschreibung	Kommentar
Optimierung der Schulräumlichkeiten	Das Nutzungs- und Gestaltungskonzept der Schulräume ist den Bedürfnissen der Lehrpersonen und Klassen besser angepasst und fördert die Möglichkeiten und die Autonomie im Lernen.	Der erste Teil der Zielbeschreibung ist als Ziel formuliert, verfügt jedoch über Interpretationsspielraum: „besser angepasst“ lässt offen, wie gross die nötigen Veränderungen wären. Der zweite Teil könnte als eigenständiges Teilziel formuliert werden. Dieser Abschnitt verfügt ebenfalls über erheblichen Interpretationsspielraum: „fördert Möglichkeiten und die Autonomie im Lernen“ ist als Aussage nicht klar. Sind damit z.B. Gestaltungsmöglichkeiten in didaktischer Hinsicht gemeint?
Weiterbildung Lehrpersonen in Bezug auf autonome Lernformen	Die Lehrpersonen sind über autonome Lernformen und deren praktische Umsetzung informiert.	Klare Zielformulierung.
Lebensraum Schule		
Wir pflegen bewusst unsere Schulkultur		
Traditionen und Anlässe	Das Schuljahr wird durch verschiedene Gemeinschaftserlebnisse gegliedert und mitgeprägt.	Klare Zielformulierung.
Schulhausprojekte	Projektwochen oder -tage haben ein bestimmtes Thema. Es werden nach Möglichkeit alle Stufen einbezogen.	Die Zielbeschreibungen sind auf der operativen Ebene anzuordnen, es sind inhaltliche und organisatorische Angaben.
Kooperationen		
Alle an der Schule Beteiligten werden angemessen informiert und als Gesprächspartner ernst genommen		
Elternmitwirkung	Mitsprache und Kompetenzen der Eltern und des Elternrates sind geklärt.	Klare Zielformulierung.
Homepage der Gemeinde	Die Seiten der Schule bieten Einblick in unsere Schule, enthalten wichtige Informationen.	Klare Zielformulierung, allerdings auf einem sehr abstrakten Niveau, das einigen Spielraum offen lässt. Was sind „Einblicke“ oder „wichtige Informationen“?

Professionalität und Personalförderung		
Wir überprüfen die Qualität unserer Arbeit		
Standortbestimmung	An einer jährlichen Standortbestimmung überprüft das Schulteam seine Arbeit.	Klare Zielformulierung mit erheblichem Spielraum, da keine Aussagen zu Form, Umfang oder Vorgehensweise bezüglich der Standortbestimmung gemacht werden.
Klausurtagung	Nachdenken über die Schule, Visionen entwickeln.	Vorhaben, aber keine Zielformulierung.

Tabelle 21: Kommentierte Zielsetzungen aus dem Schulprogramm der Schule D

Im Schulprogramm der Schule D finden sich einige klaren Zielformulierungen. Auffallend ist jedoch bei vielen Zielen der Interpretationsspielraum, der dennoch bestehen bleibt. Vorhaben und Zielformulierungen werden zudem teilweise vermischt.

Zwischen den einzelnen Zielen werden keine Bezüge hergestellt. Die Schulleitung verweist darauf, dass sie aufgrund ihrer Funktion als einzige Person den Überblick über die laufenden Arbeiten hat (vgl. Kohlstock, 2010d).

Indikatoren

Weder im Schulprogramm noch im Jahresplan der Schule D werden Angaben zu Indikatoren oder zur vorgesehenen Art der Überprüfung der Ziele gemacht.

Massnahmen, Pläne

Im Schulprogramm werden zu den Zielbeschreibungen die damit verbundenen Massnahmen ausgewiesen (vgl. Anhang 26).

Im Jahresprogramm werden zu einzelnen Themen und Vorhaben die Mitglieder der jeweiligen Arbeitsgruppen schriftlich festgehalten (vgl. Anhang 27). In der Auflistung sind das Datum zur Auftragserteilung („Projektauftrag vom“), die verantwortliche Leitung, die Mitglieder, die für das Projekt notwendigen Ressourcen sowie die Dauer des Projektes vorgesehen. Ergänzend dazu gibt es zu den Jahresthemen Projektaufträge (vgl. Beispiel Anhang 28), in denen die Projekte mit Hinweisen zur personellen Besetzung, zum Auftrag bzw. den Zielen sowie zur Zeitplanung beschrieben sind. Als Ressourcen werden Sitzungsgelder, Poolstunden oder die Finanzierung über die Stufenkonferenz angegeben.

Informationen über die geplante Umsetzung, damit verbundene Massnahmen oder Meilensteine sind in den Unterlagen nicht enthalten. Die Schulleitung schränkt bezüglich der Aussagekraft der Angaben im Jahresprogramm und des damit verbundenen Projektmanagements auch entsprechend ein: „Ja also, nicht immer genau nach Buch ... und dort sind dann diese Meilensteine. Wir sagen vielleicht nicht gerade immer Meilensteine, wenn es einer ist.“ (Kohlstock, 2010d: 288, Abs. 101) Zu dem von der Lehrperson erwähnten Projekt PFADE findet sich in den Unterlagen kein Hinweis. Die vorsitzende Person der Schulpflege weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Schriftlichkeit im Projektmanagement an der Schule D noch ein wenig fehlt: „Das ist etwas, das noch nicht so wahnsinnig etabliert ist. Bis jetzt läuft das sehr viel mündlich ab“ (Kohlstock, 2011k: 311, Abs. 74).

Evaluation

Die Schulleitung D erstellt regelmässig schriftliche Berichte zuhanden der

Schulpflege. Darin werden Ereignisse und Vorhaben zu den folgenden Aspekten geschildert: Projekte, Personelles, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Schulanlässe, Finanzen, Liegenschaften. Ein direkter Bezug zu den im Schulprogramm formulierten Zielen wird nicht hergestellt.

Objektive Kriterien wären nach Aussage der vorsitzenden Person der Schulpflege für einzelne Bereiche (z.B. bezüglich Tagesschulen die Anzahl Schülerinnen und Schüler, die Zahl der Betreuenden) durchaus denkbar, sie seien einfach für die Schule D noch nicht entwickelt worden. Die einzige objektive Grösse, die zurzeit den Steuerungsprozess beeinflusst, ist das Budget, das von der Schulleitung erstellt und kontrolliert wird (vgl. Kohlstock, 2010d; vgl. auch Kohlstock, 2011k). Die Schulverwaltung ergänzt, dass natürlich kontrolliert werden kann, ob alle Kinder beim Schularzt waren oder nicht oder ob die Standortgespräche mit den Kindern und deren Eltern durchgeführt wurden. Aber über die Qualität dieser Aktivitäten und in welcher Form sie wahrgenommen wurden, darüber erfahre man durch objektive Zahlen nichts, da müsse man sich dann wieder auf die subjektive Schilderung verlassen (vgl. Kohlstock, 2011i). Die Lehrperson erwähnt im Zusammenhang mit der schulischen Zielüberprüfung den persönlichen Eindruck sowie das eigene Bauchgefühl als wesentliche Beurteilungsmassstäbe; objektiv sei dies nicht (vgl. Kohlstock, 2011d). Auf das Bauchgefühl verweist auch die Schulleitung, indem sie beispielsweise die Besucherzahl von öffentlichen Veranstaltungen als objektives Kriterium erwähnt, gleichzeitig die Aussagekraft dieser Zahl jedoch einschränkt, weil die verschiedenen Besucher den Anlass unterschiedlich wahrnehmen würden und diese Empfindungen durch Zahlen nicht abbildbar seien. Da sei dann das Bauchgefühl beinahe aussagekräftiger. Basierend auf diesen Einschätzungen seien dann auch Einschätzungen bezüglich der Zielerreichung und der Folgerungen für zukünftige Projekte möglich (vgl. Kohlstock, 2010d). Für die vorsitzende Person der Schulpflege ist die Wahrnehmung der schulischen Arbeit „nicht ganz objektiv zu werten, sondern wirklich eigentlich subjektiv“ (Kohlstock, 2011k: 320, Abs. 134). Die Arbeit an Schulen sei deshalb auch Vertrauensarbeit (vgl. Kohlstock, 2011k).

Belohnung

Es gibt keine expliziten Belohnungsmöglichkeiten (vgl. Kohlstock, 2010d; vgl. auch Kohlstock, 2011k; Kohlstock, 2011d; Kohlstock, 2011i). Die Lehrperson schätzt jedoch den Freiraum und die Gestaltungsmöglichkeiten, die sie an der Schule D erlebt, als indirekte Belohnung. Auch die Arbeit der Schulpflege wird als sehr wertschätzend geschildert, was sie als krassen Gegensatz zur ungleichen Entlohnung empfindet, mit der ihre Arbeit entschädigt wird⁷⁸ (vgl. Kohlstock,

⁷⁸ Handarbeitslehrpersonen, die sich nachträglich in einzelnen Fächern (z.B. Zeichnen, Englisch) zu Primarlehrpersonen ausbilden lassen, werden, wenn sie diese Fächer erteilen, im kantonalen Lohnreglement schlechter eingestuft, als voll ausgebildete Primarlehrpersonen, auch wenn sie anschliessend die gleiche Arbeit verrichten.

2011d). Die vorsitzende Person der Schulpflege berichtet im Gespräch von ihren Belohnungsideen, die sich aber alle im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben und den lokalen Möglichkeiten nicht umsetzen liessen (vgl. Kohlstock, 2011k). Immerhin habe man jetzt eingeführt, dass für Geburtstage und Dienstjubiläen Gratulationskarten und Blumensträuße verschickt würden (vgl. Kohlstock, 2011k; vgl. auch Kohlstock, 2010d). Entsprechend gibt es auch nur beschränkte Sanktionsmassnahmen. Die einzige Möglichkeit besteht darin, im Rahmen von Mitarbeitendengesprächen einzelne Aspekte aufzugreifen und zu thematisieren (vgl. Kohlstock, 2010d; vgl. auch Kohlstock, 2011k; Kohlstock, 2011d; Kohlstock, 2011i).

Kohärenz, Stärke

Die nachfolgende Tabelle 22 gibt Auskunft über den gegenseitigen Bezug der verschiedenen Dokumente.

Bezug zu	Leitbilder	Schulprogramm	Jahresplan	Projektauftrag
Grundlage				
Leitbilder				
Schulprogramm	Kein Bezug			
Jahresplan	Kein Bezug	Kein Bezug		
Projektauftrag	Kein Bezug	Kein Bezug	Bezug (Jahresthema)	
Semester- bzw. Quartalsberichte	Kein Bezug	Kein Bezug	Kein Bezug	Bezug (Semesterbericht)

Tabelle 22: Dokumente der Schule C und ihre Bezüge

Da das kommunale Legislaturprogramm zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht vorliegt, kann nicht beurteilt werden, zu welchen anderen Dokumenten Bezüge hergestellt werden. Es wird deshalb in der Tabelle nicht aufgeführt.

Das Leitbild wird im Steuerungsprozess der Schule D laufend aktualisiert, man unterscheidet eine interne und eine externe Version (vgl. Anhang 24 und 25). Bezüge zu anderen Dokumenten werden jedoch nicht hergestellt. Die Schulleitung weist allerdings darauf hin, dass das Leitbild zukünftig durchaus „einen Leitfaden für die Schulentwicklung ... oder für die Schulprogramme“ darstellt (Kohlstock, 2010d: 282, Abs. 53). In den Projektaufträgen wird jeweils der Bezug zum Jahresplan ausgewiesen, im Semesterbericht wird zu den einzelnen Projekten kurz berichtet.

Änderungen

Für die vorsitzende Person der Schulpflege ist die Behörde zurzeit noch zu stark im operativen Geschäft tätig, zukünftig möchte man sich stärker nur noch auf

Strategisches fokussieren. Was zudem in den kommenden Jahren ausgebaut werden sollte, sind umfassendere Zugänge im Sinne des Projektmanagements und des Controllings. Impulse dafür erhofft man sich auch durch den personellen Wechsel der Schulleitung aufgrund der Pensionierung der amtsinhabenden Person 2012 (vgl. Kohlstock, 2011k). Der anstehende Generationenwechsel und damit verbundene neue Impulse im Rahmen der Steuerung werden sowohl von der Leitung der Schulverwaltung als auch von der Schulleitung selber erwähnt (vgl. Kohlstock, 2011i; vgl. auch Kohlstock, 2010d).

Grundsätzliche Einschätzung durch die Befragten

Die neuen Vorgaben im Volksschulgesetz werden von der Schulleitung als sehr aufwendig und gleichzeitig restriktiv geschildert, zum Teil sogar als Rückschritt nach der erlebten Freiheit im Rahmen des TaV-Projekts (vgl. Kohlstock, 2010d). Trotz allen Aufwands und einzelner Einschränkungen erlebt die Lehrperson die etablierte schulische Steuerung dennoch als entlastend (vgl. Kohlstock, 2011d), die Leitung der Schulverwaltung schildert die Beteiligten im schulischen Steuerungsprozess als sehr engagiert und motiviert (vgl. Kohlstock, 2011i). Nach Aussage der vorsitzenden Person der Schulpflege ist die Schule offener und kommunikativer geworden „und ein Stück weit auch ehrlicher“, was der Schule zugutekomme, denn es sei ja immer auch Vertrauensarbeit (Kohlstock, 2011k: 320).

8.5.5 Zusammenfassung Einzelfall D

Die nachfolgende Tabelle 23 stellt die Angaben im Einzelfall D strukturiert nach dem modifizierten Analyseframework zusammenfassend dar.

Nr.	Bezeichnung	Spezifische Ausprägung
1	Kontext, Struktur, Akteure	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gemeinde mit 1'917 Einwohnerinnen und Einwohnern, 103 Punkte Sozialindex, politische Gemeinde und Schulgemeinde vereint (Einheitsgemeinde) ▪ Schulverwaltung Teil der Stadtverwaltung ▪ 5 Mitglieder in der Schulpflege, 1 Primarschule in der Gemeinde ▪ Schule D: 106 Schulkinder, 20 Mitarbeitende, 1 Schulleitung (43 Stellenprozente für die Schulleitung)
2	Informationsflüsse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verschiedene Zusammenkünfte der Beteiligten ▪ Zahlreiche Anlässe im Jahresverlauf
3	Steuerungsprozess	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zielklärung nach Umsetzung Volksschulgesetz nun durch Vorstösse aus dem Team dominiert, partizipativer, demokratischer Entscheidungsprozess ▪ Planung mit Zielklärung verbunden, verläuft oft rollend ▪ Umsetzung selbstständig und eigenverantwortlich in Arbeitsgruppen ▪ Mündliche Auswertung von Projekten, keine Überprüfung

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jährlicher Evaluationstag ▪ Schriftlicher Quartalsbericht durch Schulleitung
4	Strategische Ausrichtung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legislaturprogramm zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht vorhanden ▪ Leitbild überarbeitet (interne und externe Version) ▪ Schulprogramm von 2010 ▪ Handlungsspielraum als begrenzt wahrgenommen
5	Thematische Schwerpunkte, Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 4 thematische Schwerpunkte, 33 Ziele ▪ Teilweise aussagekräftig formulierte Ziele ▪ Keine Bezüge zwischen den Zielen
6	Indikatoren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine Angaben zu Indikatoren
7	Massnahmen, Pläne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Massnahmen formuliert ▪ Umsetzung an einzelne Mitarbeitende sowie Arbeitsgruppen delegiert ▪ Projektaufträge für Jahresthemen
8	Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluation am Standortbestimmungstag ▪ Keine schriftlichen Unterlagen im Rahmen der Zielüberprüfung auf gesamtschulischer Ebene ▪ Semester- bzw. Quartalsbericht durch die Schulleitung ▪ Einzelne Rückbezüge zur Ausgangslage und formulierten Ziele ▪ Dominanz subjektiver Einschätzungen ▪ Keine objektive Bestimmung der Zielerreichung
9	Belohnung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Belohnung in Form von Wertschätzung und Flexibilität ▪ Sanktionen sind kein Thema, höchstens in Mitarbeitendenbeurteilung
10	Kohärenz, Stärke	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fünf Elemente im Rahmen des Steuerungsprozesses ▪ Zwei nehmen Bezug auf andere Dokumente
11	Änderungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Änderungen sind zurzeit nicht geplant, im Zuge der anstehenden personellen Veränderungen erhofft man sich Impulse zur Verbesserung einzelner Aspekte
12	Einschätzung Steuerungssystem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grundsätzlich ist man sehr zufrieden mit dem erreichten Stand der schulischen Steuerung

Tabelle 23: Zusammenfassung Einzelfall D

8.5.6 Diskussion der APS für den Einzelfall D

Die Erkenntnisse aus der Einzelfallstudie D werden bezüglich der drei APS diskutiert:

APS 1

Das gewählte Steuerungssystem zeigt sich in formellen Elementen im Steuerungsprozess.

An der Schule D sind für den schulischen Steuerungsprozess verschiedene formelle Elemente verfügbar (vgl. Abschnitt 8.5.3): Leitbild (interne und externe Version), Schulprogramm, Jahresplan, Semester- bzw. Quartalsberichte an die Schulpflege.

Die A-priori-Spezifikation 1 wird im Einzelfall D bestätigt.

APS 2

Die formellen Elemente prägen alle Phasen im Steuerungsprozess.

In der nachfolgenden Tabelle 24 werden die verschiedenen formellen Elemente der jeweiligen Phase im Steuerungsprozess aufgezeigt:

Phasen	Ziele klären	Planen	Umsetzen	Überprüfen und Sichern
Formelle Elemente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitbild (interne und externe Version) ▪ Schulprogramm 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulprogramm ▪ Jahresplan ▪ Projektaufträge 	--	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Semester- bzw. Quartalsberichte an Schulpflege

Tabelle 24: Formelle Elemente im Steuerungsprozess der Schule D

Der Phase der Zielklärung werden die beiden Versionen des Leitbilds zugeordnet, auch wenn darin keine expliziten Zielformulierungen enthalten sind. Sie bilden gleichwohl den Orientierungsrahmen der schulischen Steuerung.

Das Schulprogramm wird den Phasen der Zielklärung sowie der Planung zugeordnet, da darin sowohl geplante Vorhaben und Ziele abgebildet, als auch Planungselemente (Terminangaben) enthalten sind.

Auf schulischer Ebene werden von der Schulleitung regelmässig Berichte für die Schulpflege verfasst. Diese werden dem Bereich „Überprüfen und Sichern“ zugeordnet.

In Tabelle 24 wird deutlich, dass formellen Elementen nicht in allen Phasen des Steuerungsprozesses eine hohe Bedeutung zukommt. Für die Phasen der Zielklärung und Planung werden schriftliche Unterlagen erstellt, die Phase der Umsetzung verläuft ohne Dokumentation. In der abschliessenden Phase der Überprüfung und Sicherung werden Berichte von der Schulleitung verfasst, in denen ein Bezug zu den Projektbeschrieben ersichtlich wird (vgl. Abschnitt 8.5.4, Kohärenz, Stärke).

Die A-priori-Spezifikation 2 wird im Einzelfall D nicht bestätigt.

APS 3

Die hohe Ausarbeitungsqualität der formellen Elemente bestätigt deren grosse Bedeutung im Steuerungssystem.

In der nachfolgenden Tabelle 25 wird die spezifische Ausgestaltung der formellen Mechanismen im Schulprogramm der Schule D zusammenfassend dargestellt, woraus die Konsequenzen bezüglich der A-priori-Spezifikation 3 abgeleitet werden.

Formelle Mechanismen	Ausarbeitungsqualität	Konsequenz APS 3
Zielformulierungen	<ul style="list-style-type: none">▪ Teilweise aussagekräftig formulierte Ziele▪ Keine Bezüge zwischen den Zielen	Nicht bestätigt
Indikatoren	<ul style="list-style-type: none">▪ Keine Angaben zu Indikatoren	Nicht bestätigt
Massnahmen	<ul style="list-style-type: none">▪ Massnahmen formuliert▪ Umsetzung an einzelne Mitarbeitende sowie Arbeitsgruppen delegiert▪ Projektaufträge für Jahresthemen	Bestätigt
Evaluation	<ul style="list-style-type: none">▪ Keine Angaben zu vorgesehenen Evaluationen	Nicht bestätigt

Tabelle 25: Ausgestaltung formeller Mechanismen im Schulprogramm der Schule D

Die A-priori-Spezifikation 3 wird im Einzelfall D nicht bestätigt.

8.6 Einzelfall Schule E

Die Angaben zur Fallbeschreibung der Schule E wurden in Einzelinterviews mit der Schulleitung, der vorsitzenden Person der Schulpflege und einer Lehrperson sowie anhand abgegebener Dokumente gewonnen. Die Erhebung fand zwischen März und September 2011 statt. Aus Gründen des Datenschutzes können die Quellen nicht namentlich ausgewiesen werden. Die Dokumente werden anonymisiert.

8.6.1 Allgemeine Angaben

Die Gemeinde E

Die Gemeinde E liegt mit 900 Einwohnern am Rande des Kantons Zürich in einer hügeligen Landschaft, die von der Landwirtschaft geprägt ist. Der Sozialindex befindet sich mit 103 Punkten (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2011) am unteren Ende der Skala. Die Gemeinde E ist eine Einheitsgemeinde, das heisst, alle kommunalen Geschäfte werden von einer einzigen Lokalbehörde wahrgenommen.

Die Primarschule in E

Die vorsitzende Person der Schulpflege wurde 2010 neu gewählt, sie war vorher jedoch bereits während fünf Jahren Mitglied der Schulpflege (vgl. Kohlstock, 2011m). Als Folge der Einheitsgemeinde ist mit dem Vorsitz automatisch ein Gemeinderatsmandat verbunden. Für die Legislaturperiode 2010-2014 wurden zudem drei weitere Mitglieder neu gewählt. Die Aufgaben der Schulverwaltung werden in der betreffenden Gemeinde E durch die Schulleitung bzw. von Mitgliedern der Schulpflege wahrgenommen.

Die nachfolgende Abbildung 21 zeigt das Organigramm der Primarschule in E.

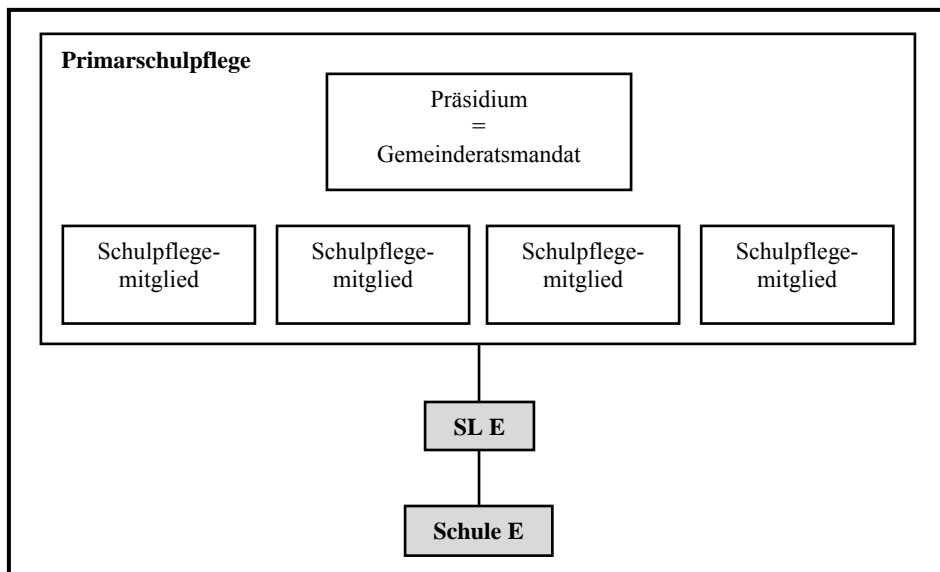


Abbildung 21: Organigramm der Primarschule in E (eigene Darstellung)

Die Schulpflege trifft sich in der Regel einmal im Monat zu einer Sitzung, im Bedarfsfall können auch noch ergänzende Sitzungen einberufen werden. An diesen Sitzungen nehmen auch die Schulleitung und eine Vertretung der Lehrpersonen teil. Zur Besprechung umfangreicherer Themen wie beispielsweise der Legislaturziele werden Treffen an ganzen oder an halben Tagen organisiert, inkl. anschließenden Nachtessens. An diesen Sitzungen nimmt die Schulleitung teil.

Zwischen der Schulleitung und der vorsitzenden Person der Schulpflege finden regelmässige Treffen und kurzfristig anberaumte Absprachen statt, in der Regel wöchentlich. Die Schulleitung und die vorsitzende Person der Schulpflege bestätigen zudem eine gute gegenseitige Erreichbarkeit, sodass auch kurzfristige Treffen und Absprachen stattfinden können (vgl. Kohlstock, 2011m; vgl. auch Kohlstock, 2011j).

Die untersuchte Schule E

In der Primarschule E gibt es nur ein Schulhaus, die Schule E. Für den Besuch der Oberstufe müssen die Jugendlichen die Gemeinde verlassen. An der Schule E werden zurzeit 103 Primarschülerinnen und Primarschüler in vier Mehrklassenabteilungen und zwei Kindergärten unterrichtet. Insgesamt sind dafür 13 Mitarbeitende im Einsatz (Schulleitung, Lehrpersonen inkl. weiteres Fachpersonal für Logopädie, Heilpädagogik, Sozialarbeit).

Die nachfolgende Abbildung 22 zeigt das Organigramm der untersuchten Schule E.

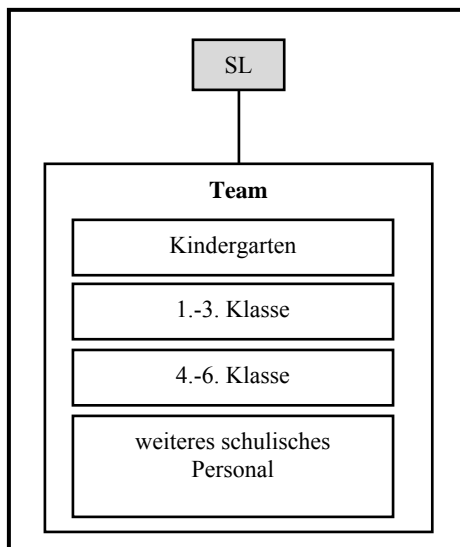


Abbildung 22: Organigramm der untersuchten Schule E (eigene Darstellung)

Die Schule stieg 1997 ins TaV-Projekt ein. Zu Beginn stellten sich fünf Personen aus dem Team für die Schulleitung zur Verfügung, gewählt wurde anschliessend ein Co-Leitungsmodell. 2005 verliess eine Schulleitung die Gemeinde E. Dies nahm man als Anlass, um zu einer Einerleitung zu wechseln. 2010 wurde die bisherige Schulleitung pensioniert und ein anderes Teammitglied übernahm neu die Leitung (vgl. Kohlstock, 2011j). In der Schule E beträgt das vom Kanton zugeteilte Schulleitungspensum 35 Prozent. Dieses wird mit einem ergänzenden Unterrichtsanteil auf eine 100-Prozent-Anstellung aufgestockt.

Teamsitzungen sind für all jene Personen obligatorisch, die mindestens zehn Lektionen unterrichten. Jede vierte Teamsitzung ist zudem für alle Beteiligten obligatorisch, ebenfalls ergänzende Weiterbildungen (vgl. Kohlstock, 2011j). Die Teammitglieder sind verschiedenen Arbeitsgruppen zugeteilt (Rituale, Respekt, Pausenplatz, Schulentwicklung, Öffentlichkeitsarbeit, Jahresthema, Raumplanung). Der diesbezügliche Aufwand wird mit Sitzungsgeldern entschädigt. Die Höhe der Entschädigung ist von der Anzahl der Sitzungen unabhängig und in einem Sitzungsgeldkonzept geregelt (vgl. Kohlstock, 2011m; vgl. auch Kohlstock, 2011e; Kohlstock, 2011j).

Pro Jahr wird ein Evaluationstag durchgeführt, in der Regel findet dieser gegen Ende des Schuljahres statt; die Schulpflege ist zur Teilnahme ebenfalls eingeladen. In den Sommerferien finden im Team zudem ein bis zwei Planungstage statt. An diesen Anlässen wird die Jahresplanung diskutiert und verabschiedet, gleichzeitig werden die Tage für die Besprechung umfangreicherer Themen sowie zur Teambildung genutzt (vgl. Kohlstock, 2011j). Ergänzend dazu ergeben sich anlässlich von Schulbesuchen oder anderen schulischen Anlässen bilaterale Kontakte zwischen einzelnen Personen.

Die Schule E wird von allen Befragten als eine Pionierschule geschildert, die viele Neuentwicklungen auf freiwilliger Basis angegangen ist, als es noch keine entsprechenden gesetzlichen Vorgaben gab. Sie zählt zu den Schulen, die sehr früh mit der integrativen Förderung, mit der Arbeit in Mehrklassenabteilungen, aber auch mit einer Schulleitung gearbeitet haben. Diese Offenheit gegenüber Neuerungen sowie die Motivation, gemeinsam die Schule E voranzutreiben, werden als positive Merkmale geschätzt. Die gegenseitige Unterstützung, das grosse Vertrauen, die gute Zusammenarbeit werden betont (vgl. Kohlstock, 2011m; vgl. auch Kohlstock, 2011e; Kohlstock, 2011j).

8.6.2 Steuerungsprozess

Ziele klären

Die Vorgaben des Kantons im Rahmen des neuen Volksschulgesetzes wurden in E schon lange umgesetzt. In diesem Zusammenhang wird dem Kanton von den Befragten eine wichtige, aber nicht immer nur hilfreiche Rolle zugestanden. Oft mussten etablierte Praktiken aufgrund der gesetzlichen Änderungen rückgängig gemacht werden (vgl. Kohlstock, 2011j). Allerdings wird auch im Zusammenhang mit diesen neuen, verbindlichen Regelungen ein Professionalisierungsschub verbunden, der zudem durch personelle Wechsel in der Schule E verstärkt wurde (vgl. Kohlstock, 2011m; vgl. auch Kohlstock, 2011e; Kohlstock, 2011j).

Die Fachstelle für Schulbeurteilung besucht die Schule E im Schuljahr 2010/2011 zum zweiten Mal. Die letzte Evaluation vier Jahre zuvor hat in einer sehr guten Rückmeldung resultiert. Es gab lediglich zwei Empfehlungen, von denen sich eine auf die Reduktion von Belastungen im Zusammenhang mit der schulinternen Zusammenarbeit bezog. Die andere beinhaltete Hinweise bezüglich der Durchführung von Sprachstandserhebungen, die man an der Schule gezielter durchführen sollte. Beide Empfehlungen wurden in der Folge angegangen und entsprechende Massnahmen eingeleitet. Für die anstehende Beurteilung streben Schulleitung und Schulpflege wieder ein ähnlich gutes Resultat an (vgl. Kohlstock, 2011m; vgl. auch Kohlstock, 2011j).

Für die Zielklärung ist die gemeinsame Evaluation Ende Schuljahr ein wichtiger Anlass. Basierend auf dem Rückblick und ausgehend von den Rückmeldungen aus den Arbeitsgruppen werden anlässlich der Planungstage die Ziele für das folgende Jahr generiert (vgl. Kohlstock, 2011e). Dabei fliessen vonseiten der Schulpflege oft auch Anliegen aus der Bevölkerung mit ein, die von den Mitgliedern wahrgenommen wurden. Im Zusammenhang mit der Zielklärung weist die vorsitzende Person der Schulpflege darauf hin, dass sich gerade auch an Schulpflegesitzungen erste Diskussionsmöglichkeiten anbieten und man grossen Wert darauf legt, Ziele gemeinsam zu klären (vgl. Kohlstock, 2011m).

Die Schulleitung betont die an der Schule E vorherrschende Konsenskultur und beschreibt, wie man oft miteinander im Austausch Ideen weiterentwickelt und sich am Ende gemeinsam auf etwas einigt. Oft werden einzelne Vorhaben auch in einer Gruppe vorbereitet, anschliessend wird das Team informiert und dann, basierend auf den Rückmeldungen wird das Vorhaben weiter vorangetrieben. Einzig beim Wechsel von der Zweier- zur Einerleitung musste die Schulpflege klärend eingreifen, weil man sich im Team nicht einig wurde (vgl. Kohlstock, 2011j).

Planen

Mit der Zielklärung ist oft auch die Planung auf Schulebene direkt verbunden. Die konkrete Ausgestaltung erfolgt dann jeweils in den einzelnen Arbeitsgruppen bezogen auf das jeweilige Vorhaben. Die befragte Lehrperson verweist in Bezug auf die von ihr geleiteten Arbeitsgruppe auf die sich wiederholenden Prozesse, wodurch sich in der Planung eine Entlastung einstellt (vgl. Kohlstock, 2011e).

Umsetzen

Für die Bearbeitung der verschiedenen Vorhaben und Projekte sind die einzelnen Arbeitsgruppen zuständig. Die konkreten Aufträge werden immer an den Evaluations- und Planungstagungen festgelegt (Gegenstand und Umfang des Vorhabens, wie viele und welche Personen etc.). Die Arbeit in den Gruppen verläuft anschliessend autonom und hängt zu einem grossen Teil von der jeweiligen Leitung der Arbeitsgruppe ab. Von den Arbeitsgruppen sind die Sitzungsdaten bekannt. Arbeitsprotokolle werden verfasst und der Schulleitung zugestellt. Die einzelnen Vorhaben werden zudem wöchentlich an den Team- und Schulpflegesitzungen traktandiert, wodurch der aktuelle Stand der Arbeit für alle Beteiligten transparent wird. Zudem betont die Schulleitung die Kleinheit der Schule, wodurch man von jeder Gruppe weiss, was läuft (vgl. Kohlstock, 2011j).

Die Lehrperson berichtet bezüglich der von ihr geleiteten Arbeitsgruppe von der grossen Verlässlichkeit, auf die sie in der Umsetzung bauen kann. Allerdings zeigt sie auf, dass sie dafür ebenfalls einen grossen Einsatz leistet und die Beteiligten zum Beispiel immer wieder an ihre Aufgaben erinnert. Sie profitiert dabei von ihrem grossen persönlichen Erfahrungsschatz (vgl. Kohlstock, 2011e). Aufgrund der Teamgrösse und der Aufteilung ihres Pensums ist auch die Schulleitung in diversen Arbeitsgruppen in die Umsetzung involviert (vgl. Kohlstock, 2011j).

Überprüfen und Sichern

Während des Schuljahrs wird in E zu den laufenden Projekten eine Pendenzenliste geführt, die an jeder Schulpflegesitzung kurz durchgegangen

wird, damit kein Geschäft vergessen geht. Ergänzend dazu berichtet die Schulleitung an jeder Schulpflege- und Teamsitzung von laufenden Aktivitäten und Vorkommnissen (vgl. Kohlstock, 2011m; vgl. auch Kohlstock, 2011e). Einmal im Jahr wird an der Evaluationstagung im Juni eine Gesamtrückschau gehalten. Alle Arbeitsgruppen bereiten sich dafür in der Gruppe vor und evaluieren ihre Tätigkeit vorweg schriftlich (vgl. Kohlstock, 2011e). Am Morgen des Evaluationstages werden im Team und im Beisein der Schulpflege die Ergebnisse präsentiert (vgl. Kohlstock, 2011j) und daraus die Schlüsse für die weitere Planung gezogen. Die Schulleitung erstellt regelmässig einen schriftlichen Jahresbericht (vgl. Kohlstock, 2011j).

Ergänzend zu diesen Aktivitäten werden die Eltern regelmässig befragt, insbesondere wenn deren Kinder von einem Stufenübertritt betroffen waren (Kindergarten – Unterstufe, Unterstufe – Mittelstufe, Mittelstufe – Oberstufe). Da der standardisierte Fragebogen auch ein Feld für Sonstiges enthält, erhält man nach Aussage der vorsitzenden Person der Schulpflege mit diesen Befragungen immer interessante Rückmeldungen.

8.6.3 Dokumente im Steuerungsprozess

Legislaturziele der Schulpflege

Für die neue Legislaturperiode 2010/2014 hat die Schulpflege gemeinsam mit der Schulleitung die Leitziele definiert. Bewusst hat man sich nur für ein paar wenige, zentrale Aussagen entschieden (vgl. Anhang 31). Die gefassten Legislaturziele bilden die Grundlage für das neue Schulprogramm, das 2011 beginnen soll und ein Jahr länger dauert als die Legislaturperiode. Damit wäre sichergestellt, dass die neue Behörde sich noch ein Jahr am alten Programm orientieren und dann neu Einfluss nehmen kann (vgl. Kohlstock, 2011m).

Leitbild und Schulprogramm

Zu Zeiten des TaV-Projekts hat man ein Dokument erarbeitet, das Leitbild und Schulprogramm in einem war (vgl. Anhang 32). Als Zielpublikum adressierte man die Eltern der Schülerinnen und Schüler. Nach Aussage der vorsitzenden Person der Schulpflege sind die Inhalte der Broschüre extrem in den Personen verankert (vgl. Kohlstock, 2011m). Mit den personellen Änderungen 2010 auch aufseiten der Schulpflege ist man die Überarbeitung der bestehenden Broschüre bzw. die Generierung eines eigenständigen Schulprogramms sehr rasch angegangen. Dabei hat man sich zunächst dem Schulprogramm zugewandt, weil dies für die Schule als das wichtigere, handfestere Dokument erachtet wird; das Leitbild soll im Anschluss daran angepasst werden (vgl. Kohlstock, 2011m).

Für die Erarbeitung des neuen Schulprogramms wurde eine Projektgruppe gebildet, die aus der Schulleitung und zwei Lehrpersonen besteht. Diese Gruppe

erarbeitet einen Vorschlag, der im Team und in der Schulpflege diskutiert und abschliessend von der Schulpflege abgenommen wird. Zur Zeit der Datenerhebung liegt erst der Entwurf vor (Auszüge daraus vgl. Anhang 33) (vgl. Kohlstock, 2011m).

Das neue Schulprogramm 2011-2014 wird in die drei Hauptabschnitte „Lebenswelt Schule“, „Lehren und Lernen“ sowie „Schulführung / Zusammenarbeit / Entwicklung“ unterteilt. In den drei thematischen Abschnitten werden Schwerpunkte definiert und dazu Aussagen zu den folgenden Aspekten festgehalten: Ist-Zustand, Zielsetzung, Planung/Massnahmen, Überprüfung, Ressourcen, Zeitraum.

Jahresplan

Im Jahresplan der Schule E werden für das Schuljahr 2010/2011 relevante Aktivitäten und Anlässe festgehalten (vgl. Anhang 34). Diese sind jeweils mit einem Jahresthema verbunden, das gemeinsam anlässlich des Teamtages Ende Schuljahr bestimmt wird. Den Zeitpunkt dieses Anlasses und die damit verbundene Ausrichtung am Schuljahr möchte die Schulleitung jedoch ändern und zu einer kalendarischen Jahresplanung übergehen. Sie hat festgestellt, dass der aktuelle Zeitpunkt für wechselnde Mitarbeitende nicht ideal ist. Mitarbeitende, die die Schule verlassen, stimmen so über ein Jahresthema ab, das sie nicht mehr umsetzen müssen, neue Mitarbeitende erhalten ein Thema, zu dem sie sich nicht äussern konnten, das sie dann aber ein Jahr lang verfolgen sollen. Der Wechsel auf das Kalenderjahr würde dieses Problem entschärfen, weshalb die Schulleitung zukünftig an einen Tag im November denkt (vgl. Kohlstock, 2011j).

Projektbescrieb

Projektbescribe gibt es zu Beginn der Gruppenarbeit nicht. Erst im Konstituierungsprozess werden die Ziele und Vorhaben gemeinsam in der Gruppe mündlich geklärt und festgelegt. Nach Aussage der Lehrperson weiss man jedoch aufgrund der jeweiligen Themen, was zu tun ist. Schwierigkeiten entstehen aber dann, wenn in einer Arbeitsgruppe zu viele Wechsel stattgefunden haben und das bisherige Wissen verloren ging (vgl. Kohlstock, 2011e). Neu wird zudem mit Rückmeldeformularen gearbeitet, in denen die Arbeitsgruppen Ende Schuljahr schildern, was erarbeitet und umgesetzt wurde und welche Ziele man sich für das nachfolgende Jahr setzt (vgl. dazu nächsten Abschnitt) (vgl. Kohlstock, 2011j).

Berichte der Arbeitsgruppen, Protokoll Evaluations- und Entwicklungstag

Über die Tätigkeit in den Arbeitsgruppen erstellen die Mitarbeitenden Ende Schuljahr eine schriftliche Rückmeldung (vgl. die Beispiele in Anhang 35). Zukünftig möchte die Schulleitung dafür verbindlichere Vorgaben entwickeln,

damit die Evaluationen der Arbeitsgruppen einheitlicher und vergleichbarer ausfallen (vgl. Kohlstock, 2011j). Die Diskussion anlässlich der Evaluations- und Entwicklungstage wird protokolliert (vgl. Anhang 36) und den Beteiligten zugestellt.

Jahresbericht

Die Schulleitung erstellt regelmässig einen schriftlichen Jahresbericht zuhänden der Schulpflege, wobei man im Schuljahr 2010/2011 nach Absprache zwischen Schulleitung und vorsitzender Person der Schulpflege darauf verzichtete (vgl. Anhang 37, Auszüge aus dem Jahresbericht der vorherigen Schulleitung).

8.6.4 Auswertung der Schulprogrammarbeit

Strategische Ausrichtung

Die durch die neu gewählte Behörde verabschiedeten Legislaturziele bilden die Grundlage der Schulprogrammarbeit. Ein wichtiger Aspekt in der ganzen Steuerung ist nach Aussage der vorsitzenden Person der Schulpflege der Aspekt der Schutzfunktion. Die Schule sei sehr innovativ und manchmal müsse man die Beteiligten ein wenig bremsen, weil sie alle am Limit liefen (vgl. Kohlstock, 2011m).

Das Leitbild bildet an der Schule E zum Zeitpunkt der Befragung mit dem Schulprogramm noch ein integriertes Dokument. Die Entwicklung eines eigenständigen Schulprogramms läuft. Nach der Verabschiedung des Schulprogramms will man sich dann auch an die neue Erarbeitung eines Leitbilds machen.

Weil man die gesetzlichen Vorgaben in E bereits seit einiger Zeit umgesetzt hat, nimmt man nun auf schulischer Ebene einen Handlungsspielraum wahr. Die mit dem neuen Gesetz verbundenen engeren Bestimmungen werden jedoch im Vergleich zu den Regelungen während der TaV-Zeiten kritisiert (vgl. Kohlstock, 2011j). Nach Aussage der vorsitzenden Person der Schulpflege sind allerdings mit den neuen Vorgaben manchmal auch willkommene Beschränkungen und Fokussierungen verbunden (vgl. Kohlstock, 2011m).

Thematische Schwerpunkte, Ziele

Die ursprüngliche, alte Broschüre weist keine expliziten Zielformulierungen oder Vorhaben aus. Im Entwurf des neuen Schulprogramms der Schule E werden in drei thematischen Schwerpunkten neun Unterthemen mit 50 Zielsetzungen aufgelistet. Es ist tabellarisch aufgebaut (vgl. Anhang 33). Für alle Themen wird der Ist-Zustand beschrieben („Das haben / machen wir bereits“), die Zielsetzung werden dargestellt („Das wollen wir erreichen“), die Planung bzw. Massnahmen skizziert („So gehen wir es an“) und Überlegungen

zur Überprüfung dokumentiert („Daran erkennen wir, dass das Ziel erreicht wurde“). Auch Hinweise zu den entsprechenden Ressourcen werden gemacht („Diese Mittel benötigen wir“) und zum Zeitraum, indem das Vorhaben bearbeitet werden soll („Dann führen wir es durch“).

In der nachfolgenden Tabelle 26 werden die Zielsetzungen des ersten Schwerpunktes aufgezeigt und kommentiert.

Schwerpunkt / Thema	Ist-Zustand	Zielsetzungen	Kommentar
Lebenswelt Schule			
Schülerpartizipation evaluieren und weiterentwickeln	Klassenrat in der Mittelstufe, Schülerrat und Schulhausrunde vorhanden	SchülerInnen nehmen ihre Bedürfnisse wahr. Die verschiedenen Anliegen werden gemäss Altersstufen vernetzt.	Zielsetzung auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler, die grossen Interpretationsspielraum lässt. Die Rolle der Schule bzw. der Mitarbeitenden wird darin zudem nicht klar. Die Aussage der zweiten Zielsetzung ist nicht klar. Beruhen die Anliegen auf den Bedürfnissen?
Respekt und Toleranz fördern	PFADE eingeführt regelmässige Schulhausrunden Aktive Arbeitsgruppe Respekt Schulhausregeln / Sanktionen Schulhausrunden Schulsozialarbeit	Selbstwertgefühl und Selbstwahrnehmung stärken Stärkung des Gemeinschaftsgefühls Niederschwellige Anlaufstelle	Zwei Zielsetzungen, die über grossen Spielraum verfügen: „Stärken“ bzw. „Stärkung“ sind offene Formulierungen, die eine Idee aufzeigen. Aufgrund des fehlenden Verbs wird nicht klar, was die genaue Intention ist.
Pausenplatz	Neugestaltung, in Umsetzungsphase seit 2009: Pausenplatz bietet 10 attraktive Spielorte, hat Spielkiste ...	Entspannungs- und Interaktionsmöglichkeiten attraktive Bewegungs- und Begegnungsräume Schlechtwetter: Aufenthaltsmöglichkeit	Aufgrund des fehlenden Verbs wird nicht klar, was die genaue Intention ist. Die Angaben enthalten ergänzende und zum Teil sich wiederholende Informationen zur Beschreibung des Ist-Zustandes.
Raumplanung	Raumknappheit ab Schuljahr 11/12 Ab Schuljahr 13/14 reicht der Schulraum nicht mehr Sanierungsbedarf Schulanlage!	LP bringen Ideen und Visionen in Steuergruppe ein	Auffordernder Charakter der Zielsetzung, jedoch offen gehalten und dadurch mit erheblichem Interpretationsspielraum.
Rituale	Elf feste Rituale z.B. Schulfest, Gotte/Göttisystem, Projektwoche, Sporttag, ...	Sicherheit und Traditionen erfahren im Jahresrhythmus	Zielsetzung mit unklaren Adressaten, „Sicherheit erfahren“ ist keine konkrete Formulierung, sondern entspricht eher einer Leitidee.

Tabelle 26: Kommentierte Zielsetzungen aus dem Schulprogramm der Schule E

Auffallend ist im Entwurf des neuen Schulprogramms der Schule E der Interpretationsspielraum, über den die Zielsetzungen verfügen. Konkrete, überprüfbare Formulierungen fehlen, die Ziele sind zum Teil an unterschiedliche Adressaten gerichtet. Die Abgrenzung zwischen der Beschreibung des Ist-Zustandes und der Zielformulierung wird an einer Stelle vermischt.

Zurzeit werden zwischen den einzelnen Zielen keine Bezüge hergestellt. Die Schulleitung weist jedoch darauf hin, dass zukünftig stärker auf eine Vernetzung der Vorhaben untereinander geachtet und eine solche angestrebt werden soll: „das wird dann sicher Verknüpfungen, Verbindungen geben. Ich merke, dass jetzt nicht mehr so Dinge einfach so einzeln, also unabhängig von allen Dingen gemacht werden sollten.“ (Kohlstock, 2011j: 370 f., Abs. 119) Diese Einschätzung wird durch die vorsitzende Person der Schulpflege unterstützt, wobei sie bereits heute Bezüge unter den einzelnen Vorhaben feststellt; diese sollen zukünftig noch stärker ausgewiesen werden (vgl. Kohlstock, 2011m).

Indikatoren

Das neue Schulprogramm der Schule E enthält eine Rubrik „Überprüfung“ („Daran erkennen wir, dass das Ziel erreicht wurde“). Diese Spalte wird in der folgenden Tabelle 27 für den ersten der thematischen Schwerpunkte abgebildet und im Anschluss daran kommentiert.

Schwerpunkt/ Thema	Ist-Zustand	Zielsetzungen	Überprüfung
Lebenswelt Schule			
Schülerparti- zipation evaluieren und weiterent- wickeln	Klassenrat in der Mittelstufe, Schülerrat und Schulhausrunde vorhanden	SchülerInnen nehmen ihre Bedürfnisse wahr. Die verschiedenen Anliegen werden gemäss Altersstufen vernetzt.	Mittelstufenschüler- Innen führen Klassenrat selbständig [sic]. mind. 4 Auftritte des Schülerrats pro Schuljahr Klassendelegierte geben Rückmeldungen aus den Sitzungen in den PFADE-Stunden neue Ziele ergeben sich aus der Weiterbildung
Respekt und Toleranz fördern	PFADE eingeführt regelmässige Schulhausrunden Aktive Arbeitsgruppe Respekt Schulhausregeln / Sanktionen	Selbstwertgefühl und Selbstwahrnehmung stärken	Es finden in allen Klassen regelmässige PFADE-Stunden statt. Schulhausregeln sind aktualisiert. Friedensbänkli wird benutzt.

	Schulhausrunden Schulsozialarbeit	Stärkung des Gemeinschaftsgefühls Niederschwellige Anlaufstelle	mindestens 8 kleine und 6 grosse Schulhausrunden pro Schuljahr siehe Schulführung Entwicklung und Zusammenarbeit
Pausenplatz	Neugestaltung, in Umsetzungsphase seit 2009: Pausenplatz bietet 10 attraktive Spielorte, hat Spielkiste ...	Entspannungs- und Interaktionsmög- lichkeiten attraktive Bewegungs- und Begegnungsräume Schlechtwetter: Aufenthaltsmöglichkeit	Rutschbahn erstellt Innenspielkiste ist benutzbar Spielkisten werden verwaltet und gepflegt Schlechtwetter: Aufenthaltsmöglichkeit ist vorhanden
Raumplanung	Raumknappheit ab Schuljahr 11/12 Ab Schuljahr 13/14 reicht der Schulraum nicht mehr Sanierungsbedarf Schulanlage!	LP bringen Ideen und Visionen in Steuergruppe ein	Steuergruppe hat konkrete Vorschläge zhd. der verantwortlichen Baukommission eingereicht
Rituale	Elf feste Rituale z.B. Schulfest, Gotte/ Göttisystem, Projektwoche, Sporttag, ...	Sicherheit und Traditionen erfahren im Jahresrhythmus	Über das Schuljahr verteilt finden mindestens 10 Rituale und Feedbackrunden statt

Tabelle 27: Angaben zur Überprüfung im Schulprogramm der Schule E

In der Schule E werden Angaben zur Überprüfung der Ziele gemacht. Alle Indikatoren erlauben objektive Aussagen (z.B. „mind. 4 Auftritte des Schülerrats“, „konkrete Vorschläge eingereicht“, „Aufenthaltsmöglichkeit ist vorhanden“). Zur Überprüfung der Zielsetzungen genügen die quantitativen Angaben jedoch nur bedingt. Das regelmässige Durchführen eines Anlasses (z.B. PFADE-Stunden) ist noch kein Garant für die Erreichung des formulierten Ziels. Einige Ziele würden eine subjektive, qualitative Einschätzung benötigen (z.B. Klassenrat selbstständig führen).

Im Hinblick auf die Überprüfung der Zielerreichung führen die Indikatoren demzufolge nur bedingt zu aussagekräftigen Informationen, da oft qualitative Aspekte entscheidende Informationen bezüglich der Zielerreichung enthalten würden; diese werden jedoch nicht berücksichtigt.

Massnahmen, Pläne

Im Entwurf des neuen Schulprogramms der Schule E (vgl. Anhang 33) werden in einer eigenen Spalte zu allen Zielen Hinweise zur Planung und zu entsprechenden Massnahmen stichwortartig festgehalten („so gehen wir es an“, vgl. Anhang 33). Sie sind zum Zeitpunkt der Befragung noch uneinheitlich und nicht ausformuliert, weshalb auf eine Einschätzung verzichtet wird.

Die anstehenden Arbeiten werden auf einzelne Mitarbeitenden und Arbeitsgruppen verteilt, ihnen obliegt die Umsetzung. Projektbeschriebe für die einzelnen Vorhaben liegen zu Beginn der Arbeiten nicht vor, die jeweiligen Aufträge werden im Rahmen der einzelnen Gruppentätigkeiten definiert.

Evaluation

Im vorliegenden Jahresbericht der ehemaligen Schulleitung werden in erzählender Form zu verschiedenen Aspekten die wesentlichen Ereignisse geschildert (vgl. Anhang 37). Explizite Bezüge zu den zu überprüfenden schulischen Zielen können nicht hergestellt werden, da das zum besagten Zeitpunkt vorliegende Dokument eine Kombination von Leitbild und Schulprogramm darstellte und keine konkreten Zielformulierungen enthielt.

Die schulische Zielüberprüfung basiert an der Schule E im Wesentlichen auf subjektiven Wahrnehmungen und Einschätzungen, wie das die vorsitzende Person der Schulpflege schildert: „Ich glaube, es passiert ganz viel bei uns hier an der Schule über Wahrnehmung, wie es läuft, was man verändern könnte, es sind einfach subjektive Wahrnehmungen von einzelnen Personen, die in diese Gremien eingebracht werden und dort diskutiert werden und daraus wird etwas gemacht oder eben nicht, aber es ist nicht, also wir haben nicht zum Beispiel ein Qualitätsmanagement, das gibt es bei uns nicht“ (Kohlstock, 2011m: 396, Abs. 82). Um diese subjektiven Eindrücke breiter abzustützen, werden regelmässige Elternbefragungen durchgeführt. Allerdings sind auch die darin enthaltenen Rückmeldungen subjektiver Art (vgl. Kohlstock, 2011m). Mit Zahlen muss man, so die vorsitzende Person der Schulpflege, ohnehin vorsichtig sein. Sie sieht eine Gefahr darin, dass man in die Zahlen etwas hineininterpretiert (vgl. Kohlstock, 2011m). Objektive Angaben gibt es in erster Linie im Zusammenhang mit dem Budget und der Rechnung sowie den Schülerzahlen und den damit verbundenen Vollzeiteinheiten (vgl. Kohlstock, 2011m).

Belohnung

Finanzielle Belohnungsmöglichkeiten gibt es keine, gleichwohl hat sich die Schulpflege zum Ziel gesetzt, ein attraktiver Arbeitgeber zu sein. Sie will dieses Ziel erreichen, indem die Mitglieder versuchen, die Belohnungsebene so abzudecken, dass sie jederzeit für die Leute da sind, sie wertschätzen und auch den persönlichen Kontakt pflegen. Blumensträusse zu Geburtstagen und

Dienstjubiläen sind selbstverständlich und werden nicht als zusätzliche Belohnung verstanden (vgl. Kohlstock, 2011m). Die Schulleitung erwähnt im Zusammenhang mit der Belohnung die zusätzliche Bezahlung für die Arbeit in den Projektgruppen. Weitere finanzielle Belohnungsmöglichkeiten kennt sie nicht. Allerdings schildert die Schulleitung ein konkretes Beispiel, indem die Flexibilität bezüglich der Freitage und Ferien auch als Belohnung wahrgenommen wurde. Ergänzend dazu betont die Schulleitung die Wichtigkeit einer persönlichen Rückmeldung und der damit verbundenen Wertschätzung (vgl. Kohlstock, 2011j). Nach Aussage der Lehrperson macht man in diesem Beruf ohnehin viel, weil es einem Freude macht, nicht weil man damit eine grosse finanzielle Belohnung erwarten würde. Gleichwohl schätzt auch sie die wohlwollenden und konstruktiven Rückmeldungen der Schulpflege (vgl. Kohlstock, 2011e).

Sanktionen sind demgegenüber an der Schule E kein Thema. Die vorsitzende Person der Schulpflege betont im Gegenteil, dass manchmal die hohe Motivation der Mitarbeitenden beinahe grössere Probleme verursache, weil man diese nicht abwürgen wolle (vgl. Kohlstock, 2011m). Falls dennoch Themen auftauchen, die angesprochen werden müssen, geschieht dies immer in einem persönlichen Gespräch (Mitarbeitendengespräch oder Mitarbeitendenbeurteilung) (vgl. Kohlstock, 2011j).

Kohärenz, Stärke

Die nachfolgende Tabelle 28 gibt Auskunft über den gegenseitigen Bezug der verschiedenen Dokumente.

Bezug zu Grund- lage	Legislaturziele	Leitbild / Schulprogramm (alt)	Schulprogramm (neu)	Jahresplan	Arbeitsgruppen- berichte	Protokoll Evaluations- und Entwicklungs- tag
Legislaturziele						
Leitbild / Schulprogramm (alt)	Kein Bezug	Bezüge aufgrund der Kombination				
Schulprogramm (neu)	Kein Bezug	Kein Bezug		Bezug zum Jahresplan, indem ein Ziel formuliert wird, das sich darauf bezieht	Kein Bezug	Kein Bezug
Jahresplan	Kein Bezug	Kein Bezug	Kein Bezug			
Arbeitsgruppen- berichte	Kein Bezug	Kein Bezug	Kein Bezug	Kein Bezug		
Protokoll Evaluations- und Entwicklungstag	Hinweis auf Fertigstellung	Kein Bezug	Hinweis auf Stand der Arbeit	Kein Bezug	Dokumentation der mündlichen Berichte	
Jahresbericht	Kein Bezug	Kein Bezug	Kein Bezug	Kein Bezug	Kein Bezug	Kein Bezug

Tabelle 28: Dokumente der Schule E und ihre Bezüge

Die Legislaturziele der laufenden Periode sind 2010 entstanden und können daher zu früheren Unterlagen (Leitbild/Schulprogramm, Jahresplan, Jahresbericht) keine Bezüge aufweisen.

In der Einleitung der Kombination von Leitbild und Schulprogramm wird explizit auf die Verknüpfung der beiden Dokumentarten hingewiesen: „Sie halten unser überarbeitetes Schulprogramm in den Händen. Es gibt Auskunft darüber, welche pädagogischen Schwerpunkte wir an unserer Schule verwirklichen. Es ist auf der Grundlage unseres Leitbildes erarbeitet worden. Sie finden die Kernsätze unseres Leitbildes fett und gross gedruckt, darunter eingerückt und ebenfalls fett die untergeordneten Leitbildsätze. In Standardschrift folgen die konkreten Umsetzungen im Schulalltag.“ (vgl. Anhang 32)

Das Protokoll des Evaluations- und Entwicklungstags enthält zahlreiche Verweise und Bezüge zu anderen Dokumenten. Alle weiteren Dokumente enthalten keine Verweise auf die anderen Unterlagen.

Änderungen

Die Änderungen, die zurzeit vorgenommen werden, dienen der weiteren Klärung und Profilierung der schulischen Steuerung in E. Dazu zählen sowohl die nun eingeleitete Trennung von Leitbild und Schulprogramm als auch die Klärungen bezüglich der Abgrenzungen und Zuständigkeiten von Schulleitung und Schulpflege, die nun aufgrund der Neubesetzung der Schulleitung und aufgrund des Wechsels in der Schulpflege möglich wurden.

Grundsätzliche Einschätzung durch die Befragten

Eine andere Form der schulischen Steuerung kann man sich an der Schule E nicht mehr vorstellen, die vorsitzende Person der Schulpflege betont bezüglich der Zusammenarbeit: „Es ist effizient, es ist klar strukturiert. Man weiss woran man ist.“ (Kohlstock, 2011m: 400) Die Lehrperson schätzt die geklärten Strukturen ebenfalls und stellt fest, dass es nun im Ablauf viel einfacher ist (vgl. Kohlstock, 2011e). Allerdings werden die Vorgaben im Rahmen des Volksschulgesetzes als Rückschritt erlebt, den Gestaltungsspielraum zu TaV-Zeiten hat man sehr geschätzt (vgl. Kohlstock, 2011m; vgl. auch Kohlstock, 2011j).

8.6.5 Zusammenfassung Einzelfall E

Die nachfolgende Tabelle 29 stellt die Angaben im Einzelfall E strukturiert nach dem modifizierten Analyseframework zusammenfassend dar.

Nr.	Bezeichnung	Spezifische Ausprägung
1	Kontext, Struktur, Akteure	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gemeinde mit 900 Einwohnerinnen und Einwohnern, 103 Punkte Sozialindex, politische Gemeinde und Schulgemeinde vereint (Einheitsgemeinde), keine Schulverwaltung ▪ 5 Mitglieder in der Schulpflege, 1 Primarschule in der Gemeinde ▪ Schule E: 103 Schulkinder, 13 Mitarbeitende, 1 Schulleitung (35 Stellenprozente für die Schulleitung)
2	Informationsflüsse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verschiedene Zusammenkünfte der Beteiligten ▪ Zahlreiche Anlässe im Jahresverlauf
3	Steuerungsprozess	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zielklärung nach Umsetzung Volksschulgesetz nun durch Vorstösse aus dem Team dominiert, partizipativer, demokratischer Entscheidungsprozess ▪ Planung mit Zielklärung verbunden ▪ Umsetzung selbstständig und eigenverantwortlich in Arbeitsgruppen, Schulleitung erhält Sitzungsprotokolle ▪ Laufende Berichterstattung an Sitzungen ▪ Überprüfung in Arbeitsgruppen vorbereitet, Bericht im Plenum ▪ Schriftlicher Jahresbericht durch Schulleitung ▪ Regelmässige Elternbefragungen
4	Strategische Ausrichtung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legislaturziele im Hinblick auf die schulische Arbeit formuliert ▪ Leitbild und Schulprogramm bis 2011 in einem Dokument zusammengefasst ▪ Entwurf neues Schulprogramm 2011 ▪ Handlungsspielraum, trotz restriktiver Vorgaben durch Kanton
5	Thematische Schwerpunkte, Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 3 thematische Schwerpunkte, 9 Unterthemen mit 50 Zielsetzungen ▪ Keine aussagekräftigen Zielformulierungen ▪ Keine Bezüge zwischen den Zielen und Themen
6	Indikatoren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Angaben zur Überprüfung der Zielerreichung formuliert, verfügen aber nur über eine begrenzte Aussagekraft bezüglich der formulierten Ziele
7	Massnahmen, Pläne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stichwortartige Angaben zu Massnahmen ▪ Umsetzung an einzelne Mitarbeitende sowie Arbeitsgruppen delegiert ▪ Projektbeschriebe werden im Laufe der Arbeit durch die Arbeitsgruppen erstellt
8	Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluationen am Standortbestimmungstag ▪ Schriftliche Berichte aus den Arbeitsgruppen ▪ Jahresbericht der Schulleitung ▪ Keine Rückbezüge zur Ausgangslage bzw. zu formulierten Zielen; bislang gab es Letztere nicht ▪ Dominanz subjektiver Einschätzungen ▪ Keine objektive Bestimmung der Zielerreichung
9	Belohnung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Belohnung in Form von Wertschätzung und Flexibilität ▪ Sanktionen sind kein Thema, höchstens in Mitarbeitendenbeurteilung
10	Kohärenz, Stärke	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sieben Elemente im Rahmen des Steuerungsprozesses ▪ Nehmen nur indirekt aufeinander Bezug

11	Änderungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Änderungen sind lanciert (Trennung von Schulprogramm und Leitbild) und dienen der weiteren Klärung und Profilierung der schulischen Steuerung
12	Einschätzung Steuerungssystem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Der jetzige Grad der schulischen Steuerung wird sehr geschätzt, man möchte nicht mehr zurück

Tabelle 29: Zusammenfassung Einzelfall E

8.6.6 Diskussion der APS für den Einzelfall E

Die Erkenntnisse aus der Einzelfallstudie E werden bezüglich der drei APS diskutiert:

APS 1

Das gewählte Steuerungssystem zeigt sich in formellen Elementen im Steuerungsprozess.

An der Schule E werden im Rahmen des schulischen Steuerungsprozesses verschiedene formelle Elemente erarbeitet (vgl. Abschnitt 8.6.3): Legislaturziele, Leitbild/Schulprogramm, Entwurf neues Schulprogramm, Jahresplan, Arbeitsgruppenberichte, Protokoll Evaluations- und Entwicklungstag, Jahresbericht.

Die A-priori-Spezifikation 1 wird im Einzelfall E bestätigt.

APS 2

Die formellen Elemente prägen alle Phasen im Steuerungsprozess.

In der nachfolgenden Tabelle 30 werden die verschiedenen formellen Elemente den jeweiligen Phasen im Steuerungsprozess zugeordnet.

Phasen	Ziele klären	Planen	Umsetzen	Überprüfen und Sichern
Formelle Elemente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legislaturziele ▪ Leitbild / Schulprogramm (alt) ▪ Entwurf Schulprogramm (neu) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entwurf Schulprogramm (neu) ▪ Jahresplan ▪ Arbeitsgruppenberichte 	--	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Arbeitsgruppenberichte ▪ Protokoll Evaluations- und Entwicklungstag ▪ Jahresbericht

Tabelle 30: Formelle Elemente im Steuerungsprozess der Schule E

Die ursprüngliche Kombination von Leitbild und Schulprogramm wird der Zielklärung zugeordnet, ebenso das nun erstellte neue Schulprogramm. Letzteres

wird überdies in der Planungsphase aufgeführt, da darin auch Planungselemente (Terminangaben) enthalten sind.

Das Rückmeldeformular der Arbeitsgruppen enthält in Ergänzung zum Rückblick jeweils auch Stichworte zur Planung für das neue Schuljahr und wird deshalb ergänzend auch der Planungsphase zugewiesen.

In Tabelle 30 wird deutlich, dass nicht alle Phasen des Steuerungsprozesses von formellen Elementen geprägt sind. Für die Phase der Umsetzung sind keine entsprechenden Elemente ersichtlich, die Phase ist aber eingebettet in Phasen, in denen mit formellen Elementen gearbeitet wird und in denen einzelne Bezüge zu anderen Elementen hergestellt werden (vgl. Abschnitt 8.6.4, Kohärenz, Stärke).

Die A-priori-Spezifikation 2 wird im Einzelfall E nicht bestätigt.

APS 3

Die hohe Ausarbeitungsqualität der formellen Elemente bestätigt deren grosse Bedeutung im Steuerungssystem.

In der nachfolgenden Tabelle 31 wird die spezifische Ausgestaltung der formellen Mechanismen im Entwurf des neuen Schulprogramms der Schule E zusammenfassend dargestellt woraus die Konsequenzen bezüglich der A-priori-Spezifikation 3 abgeleitet werden.

Formelle Mechanismen	Ausarbeitungsqualität	Konsequenz APS 3
Zielformulierungen	<ul style="list-style-type: none"> Keine aussagekräftigen Zielformulierungen Keine expliziten Bezüge zwischen den Zielen, sollen zukünftig stärker ausgewiesen werden 	Nicht bestätigt
Indikatoren	<ul style="list-style-type: none"> Objektive Angaben zur Überprüfung der Zielerreichung vorhanden Für die Beurteilung der gefassten Zielsetzungen wären jedoch subjektive Einschätzungen nötig, da die objektiven Angaben keine qualitativen Einschätzungen und damit Aussagen zum Zielerreichungsgrad ermöglichen 	Nicht bestätigt
Massnahmen	<ul style="list-style-type: none"> Stichworte zu Massnahmen notiert, noch nicht ausformuliert Projektbeschriebe werden durch die jeweiligen Gruppen im Verlauf der Arbeit selber definiert 	Nicht bestätigt
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> Keine Angaben zu geplanten Evaluationen 	Nicht bestätigt

Tabelle 31: Ausgestaltung formeller Mechanismen im Entwurf des neuen Schulprogramms der Schule E

Die A-priori-Spezifikation 3 wird im Einzelfall E nicht bestätigt.

8.7 Zwischenfazit

Die Einzelfallanalysen illustrieren den aktuellen Stand der schulischen Steuerung an fünf verschiedenen Schulen im Kanton Zürich. Aufgrund der gezielten Fallauswahl können Beispiele mit unterschiedlichen Kontextfaktoren dargestellt werden, für die alle aber dieselben Vorgaben zur schulischen Steuerung des Kantons Zürich gelten. Die strukturierte Erfassung und Darstellung sowie der analoge Aufbau der Fallstudien auf der Basis des modifizierten Frameworks (vgl. Abschnitt 7.4.3) führen zu umfassenden Bestandesaufnahmen insbesondere der formellen Mechanismen an den jeweiligen Schulen. Durch die einzelnen Diskussionen der APS werden die Bestandesaufnahmen zudem jeweils ergänzt mit Einschätzungen zur Bedeutung der formellen Elemente in der schulischen Steuerung.

Diese einzelnen Ergebnisse werden in den nächsten Abschnitten in Form von Paaranalysen sowie einer Mehrfallanalyse miteinander verglichen.

9 Paaranalysen

9.1 Kapiteleinführung

Im Rahmen der Paaranalyse werden die Einzelfälle der jeweils gleichen Gruppen miteinander verglichen, also Einzelfall B mit Einzelfall C sowie Einzelfall D mit Einzelfall E. Dieser Vergleich wird zunächst mittels einer Gegenüberstellung der einzelnen Fälle vorgenommen, bevor anschliessend die APS diskutiert werden. In einem nächsten Schritt werden dann die so verglichenen Einzelfälle mit jeweils gleichen Kontextfaktoren zusammengefasst zu BC und DE. In dieser zusammengezogenen Konstellation werden sich die Fälle erneut gegenübergestellt und verglichen, also BC mit DE. Anhand dieses Vergleichs soll überprüft werden, ob Beurteilungen der APS auf die Kontextbedingungen zurückführbar sind.

9.2 Paaranalyse B – C

Die Paaranalyse B – C vergleicht die beiden grossen Schulen miteinander, die beide in einer Stadt liegen und einen überdurchschnittlichen Sozialindex aufweisen.

9.2.1 Vergleich der Einzelfälle B und C

In der nachfolgenden Tabelle 32 werden die Erkenntnisse der Einzelfälle B und C auf der Grundlage des modifizierten Frameworks von Ferreira und Otley (2009; vgl. Abschnitt 7.4.3) einander gegenübergestellt. Sie wird anschliessend kommentiert.

Nr.	Bezeichnung	B	C
1	Kontext, Struktur, Akteure	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gemeinde mit 17'000 Einwohnerinnen und Einwohnern, 113 Punkte Sozialindex, politische Gemeinde und Primarschulgemeinde zusammengeschlossen (Einheitsgemeinde) ▪ Schulverwaltung Teil der Stadtverwaltung (Abteilung Bildung) ▪ 9 Mitglieder in der Schulpflege, Geschäftsleitung obliegt die Koordination der Schulleitenden ▪ Fachstelle für Schulentwicklung ▪ 4 Primarschulen in der Gemeinde ▪ Schule B: 450 Schulkinder, 60 Mitarbeitende, 2 Schulleitende (62 bzw. 54 Stellenprozente für die Schulleitung) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gemeinde mit 15'800 Einwohnerinnen und Einwohnern, 113 Punkte Sozialindex, politische Gemeinde und Primarschulgemeinde unabhängig ▪ Eigene Schulverwaltung ▪ 9 Mitglieder in der Schulpflege, seit 2011 Leitung Bildung, der Koordination der Schulleitenden obliegt ▪ 7 Primarschulen in der Gemeinde ▪ Schule C: 480 Schulkinder, 60 Mitarbeitende, 3 Schulleitende (86, 50 bzw. 15 Stellenprozente für die Schulleitung)
2	Informationsflüsse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verschiedene Zusammenkünfte in unterschiedlichen Gruppierungen und Besetzungen (u.a. Geschäftsleitung, Stufenkonferenzen, Ressort) ▪ Zahlreiche Anlässe im Jahresverlauf 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verschiedene Zusammenkünfte in unterschiedlichen Gruppierungen und Besetzungen (u.a. Schulleitungskonferenz, erweiterte Schulleitung, Projektgruppen) ▪ Zahlreiche Anlässe im Jahresverlauf
3	Steuerungsprozess	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zielklärung einerseits durch kantonale Vorgaben dominiert, andererseits grosser Einfluss der Ressort- und Stufenkonferenzen ▪ Planungsarbeit an Zielklärung gekoppelt ▪ Umsetzung durch Stufen- und Ressortgruppen in Eigenverantwortung ▪ Durchführungskontrollen u.a. im täglichen Kontakt und Standortbestimmung an Teamtag, Berichterstattung durch Schulleitende in Form verschiedener Berichte, Rückbezüge zu Zielformulierungen werden hergestellt 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zielklärung einerseits durch kantonale Vorgaben dominiert, andererseits kommunale Vorgaben und Einschränkungen ▪ Planung durch erweiterte Schulleitung, Erstellung von Projektbeschrieben ▪ Umsetzung selbstständig und eigenverantwortlich in Stufen- und Projektgruppen ▪ Nur ausgewählte Projekte werden evaluiert, Evaluation als Reizwort ▪ SOFT-Analyse anlässlich Standortbestimmung, keine Rückbezüge zu Zielformulierungen
4	Strategische Ausrichtung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legislaturprogramm wichtige Orientierungsgrösse, erstmals mit grossem Einfluss der Geschäftsleitung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legislaturprogramm zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht vorhanden

		<ul style="list-style-type: none"> erstellt Leitbild vorhanden, spielt keine wichtige Rolle mehr Schulprogramm von 2007 Strategischer Handlungsspielraum zurzeit gering 	<ul style="list-style-type: none"> Leitbild und Schulprogramm 2008 getrennt Leitbild spielt keine wichtige Rolle mehr Schulprogramm von 2008 Strategischer Handlungsspielraum zurzeit gering
5	Thematische Schwerpunkte, Ziele	<ul style="list-style-type: none"> 5 Schwerpunkte mit 32 Vorhaben Keine aussagekräftigen Zielformulierungen Keine Bezüge zwischen den Zielen und Vorhaben 	<ul style="list-style-type: none"> 9 thematische Abschnitte, 11 Zielsetzungen mit 25 Vorhaben Keine aussagekräftigen Zielformulierungen Keine Bezüge zwischen den Zielen und Vorhaben
6	Indikatoren	<ul style="list-style-type: none"> Vorhaben und Indikatoren vermischt oder fehlen 	<ul style="list-style-type: none"> Keine Angaben zu Indikatoren Angaben zu geplanter Überprüfungsform und -zeitpunkt
7	Massnahmen, Pläne	<ul style="list-style-type: none"> Keine Massnahmen schriftlich festgehalten Umsetzung an einzelne Mitarbeitende sowie Stufen und Ressorts delegiert Keine Projektbeschriebe für die Umsetzung der schulischen Vorhaben Für schulübergreifende Projekte in der Gemeinde B bestehen Projektbeschriebe (Ausnahmefall) 	<ul style="list-style-type: none"> Stichwortartige Angaben zur Planung und zu Massnahmen Zuständigkeiten ausgewiesen Umsetzung an einzelne Mitarbeitende sowie Arbeitsgruppen delegiert Projektbeschriebe bestehen, sind aber nur punktuell und wenig präzise ausgefüllt
8	Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> Evaluationen am Standortbestimmungstag Schriftliche Unterlagen im Rahmen der Zielüberprüfung auf gesamtschulischer Ebene (Jahresbericht, Zwischenauswertung Schulprogramm) Rückbezüge zur Ausgangslage und zu formulierten Zielen werden hergestellt Dominanz subjektiver Einschätzungen keine objektive Bestimmung der Zielerreichung 	<ul style="list-style-type: none"> SOFT-Analyse am Standortbestimmungstag Keine schriftlichen Unterlagen im Rahmen der Zielüberprüfung auf gesamtschulischer Ebene (lediglich Protokoll Stufensitzung) Kein Bezug zu den gesamtschulischen Zielen Dominanz subjektiver Einschätzungen Keine objektive Bestimmung der Zielerreichung
9	Belohnung	<ul style="list-style-type: none"> Belohnung in Form von Wertschätzung und Flexibilität Sanktionen sind kein Thema, höchstens in Mitarbeitendenbeurteilung Wahl spezieller Veranstaltungsorte für Zusammenkünfte als indirekte Belohnungsmöglichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> Keine Belohnungsmöglichkeiten Sanktionen sind kein Thema, höchstens in Mitarbeitendenbeurteilung
10	Kohärenz, Stärke	<ul style="list-style-type: none"> Sieben Elemente im Rahmen des Steuerungsprozesses erfasst 	<ul style="list-style-type: none"> Fünf Elemente im Rahmen des Steuerungsprozesses erfasst

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nehmen nur punktuell aufeinander Bezug 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nehmen nur punktuell aufeinander Bezug
11	Änderungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zukünftige Abstimmungen zwischen Elementen verstärken (Legislatur- und Schulprogramm) ▪ Stärkere Eigenbestimmung nach Umsetzung VSG 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einführung von Jahresberichten, die durch die Schulleitung zu erstellen sind
12	Einschätzung Steuerungs-system	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wird als sehr strukturiert erlebt, man erhofft sich mit zunehmender Erfahrung einen noch stärkeren gegenseitigen Abstimmungsprozess zwischen den Beteiligten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wird als wichtig erachtet, wobei der damit zusammenhängende Lernprozess als noch nicht abgeschlossen beurteilt wird

Tabelle 32: Gegenüberstellung der beiden Einzelfälle B und C

In der Gemeinde B bilden Primarschulgemeinde und politische Gemeinde eine Einheitsgemeinde, in der Gemeinde C sind die beiden Instanzen voneinander getrennt. Für die Gemeinde B regelt die Abteilung Bildung, für die Gemeinde C die Schulverwaltung die administrativen, organisatorischen und personalrechtlichen Belange. In der Gemeinde B werden die inhaltlichen Absprachen unter den Schulleitenden in der Geschäftsleitung koordiniert, in der Gemeinde C wurde dafür neu eine Leitung Bildung⁷⁹ eingerichtet, die die Schulleitungskonferenz leitet. Für schulübergreifende Aspekte wurde in der Gemeinde B neu die Fachstelle für Schulentwicklung eingerichtet, eine Stelle, die es in der Form in der Gemeinde C nicht gibt. Die verschiedenen Gremien treffen sich regelmässig und tauschen sich aus (Element 1).

Die Grösse der Schulen führt dazu, dass oft in Untergruppen gearbeitet wird: an der Schule B gibt es Ressort- und Stufengruppen, an der Schule C wird mit Stufen- und weiteren Projektgruppen gearbeitet. Ergänzend dazu werden je nach Bedarf Projekt- und zusätzliche Arbeitsgruppen gebildet. Die Schulleitenden der Schule B sprechen sich oft mit den Stufen- und Ressortverantwortlichen ab, die Schulleitenden der Schule C haben eine erweiterte Schulleitung eingeführt. Der Informationsaustausch im Rahmen der schulischen Steuerung verläuft in diesen verschiedenen Gefässen und findet regelmässig statt (Element 2).

Die Zielklärung ist bei beiden Schulen noch stark durch die kantonalen Vorgaben geprägt. Im weiteren Verlauf des Steuerungsprozesses sind Unterschiede feststellbar: Während an Schule B weder die Planung noch die Umsetzung dokumentiert werden, erstellt man an Schule C Projektbeschriebe, in denen einzelne Vorhaben schriftlich festgehalten werden. Überprüfung und Sicherung erfolgen demgegenüber an der Schule B strukturierter und mit ausgewiesenem Rückbezug auf die ursprünglichen Zielformulierungen, man führt eine Standortbestimmung durch und dokumentiert die Erkenntnisse in Jahresberichten und Zwischenauswertungen zum Schulprogramm. An der Schule C wird am Standortbestimmungstag eine eigenständige SOFT-Analyse vorgenommen, Berichte werden keine erstellt (Element 3).

Die strategische Ausrichtung wird an beiden Schulen noch durch die Umsetzung des Volksschulgesetzes dominiert, man nimmt einen kleinen Handlungsspielraum wahr, der sich in erster Linie auf die konkrete Umsetzung der Vorgaben beschränkt. An der Schule B wurde erstmals mit grossem Einfluss der Geschäftsleitung ein Legislaturprogramm verabschiedet, dass die zukünftige Schulprogrammarbeit beeinflussen wird (Element 4).

Beide Schulen setzen in ihren aktuellen Schulprogrammen Schwerpunkte und

⁷⁹ Nicht zu verwechseln mit der Leitung der Abteilung Bildung in B. Diese Funktion entspricht in B der Leitung der Schulverwaltung.

weisen umfangreiche Ziele und Vorhaben aus. Es werden allerdings weder aussagekräftige Ziele formuliert, noch werden die einzelnen Ziele und Vorhaben zueinander in Bezug gestellt (Element 5).

Während an der Schule B Vorhaben und Formulierungen für Indikatoren vermischt werden oder fehlen, finden sich im Schulprogramm der Schule C keine Angaben zu Indikatoren. Dort werden demgegenüber Überprüfungsformen und Zeitpunkte ausgewiesen (Element 6).

Massnahmen und Pläne werden an der Schule B nicht schriftlich festgehalten, man will eine Übersteuerung vermeiden und setzt auf die Eigenverantwortung der Lehrpersonen. Einzig für schulübergreifende Projekte werden auf Gemeindeebene Projektbeschriebe erstellt. Demgegenüber werden an der Schule C Massnahmen und Pläne von der erweiterten Schulleitung erstellt, man dokumentiert einzelne Vorhaben in Projektbeschrieben, die allen zugänglich auf dem Server gespeichert werden. Der Detaillierungs- und Ausarbeitungsgrad dieser Unterlagen überzeugt jedoch nicht, es fehlen entscheidende Hinweise und Angaben, damit von einem professionellen Projektmanagement gesprochen werden kann (Element 7).

Im Rahmen der Standortbestimmungen dominieren subjektive Einschätzungen. Während die Schule B ein Berichtssystem aufweist, verzichtete man bislang an der Schule C auf eine entsprechende Dokumentation. Zukünftig sollen jedoch Jahresberichte eingeführt werden (Element 8).

Als Belohnung wird an der Schule B im besten Fall die persönliche Wertschätzung angeführt, indirekt sieht man in der Wahl spezieller Veranstaltungsorte für gemeinsame Anlässe eine Belohnungsmöglichkeit. An der Schule C sind keine Belohnungsmöglichkeiten, insbesondere finanzieller Art, bekannt. Sanktionsmassnahmen sieht man an beiden Schulen höchstens im Rahmen der Mitarbeitendenbeurteilungen (Element 9).

Die im Rahmen der Analyse erfassten Steuerungselemente nehmen an beiden Schulen nur punktuell aufeinander Bezug (Element 10).

In Ergänzung zum bisherigen System sind an der Schule C zukünftig Jahresberichte vorgesehen. Die Schule B erhofft sich von der zukünftigen Arbeit eine grössere Eigenbestimmung, insbesondere nach dem Abschluss der Umsetzungsarbeiten. Man steuert überdies eine stärkere Verknüpfung der verschiedenen Elemente an. Die Grundlage dafür wurde nun mit der Erarbeitung des Legislaturprogramms gelegt (Element 11).

Beide Schulen betonen im Rahmen einer grundsätzlich positiven Einschätzung,

dass der Lernprozess nicht abgeschlossen ist (Schule C) und dass man bezüglich der zukünftigen Abstimmung noch Entwicklungspotenzial ortet (Schule B).

9.2.2 Vergleich und Diskussion der APS der Einzelfälle B und C

Die Ergebnisse der Einzelfallanalysen B und C zu den APS 1-3 werden einander in der nachfolgenden Tabelle 33 gegenübergestellt.

APS \ Einzelfall	B	C
APS 1	Bestätigt	Bestätigt
APS 2	Nicht bestätigt	Nicht bestätigt
APS 3	Nicht bestätigt	Nicht bestätigt

Tabelle 33: Gegenüberstellung Erkenntnisse der Schulen B und C zu APS 1-3

Die Gegenüberstellung zeigt gleiche Erkenntnisse bezüglich der APS 1 bis 3.

Für beide Einzelfälle wird nachgewiesen, dass sich die schulische Steuerung in verschiedenen formellen Elementen zeigt (APS 1). In beiden Fällen kommt den formellen Elementen nicht im gesamten Steuerungsprozess eine hohe Bedeutung zu (APS 2). In der Ausgestaltung der einzelnen Elemente zeigt sich sowohl im Einzelfall B als auch im Einzelfall C, dass aufgrund der Ausarbeitungsqualität die hohe Bedeutung der formellen Mechanismen im Steuerungssystem nicht bestätigt wird (APS 3).

9.3 Paaranalyse D – E

Die Paaranalyse D – E vergleicht die beiden kleinen Schulen miteinander, die beide in einem Dorf liegen und einen unterdurchschnittlichen Sozialindex aufweisen.

9.3.1 Vergleich der Einzelfälle D und E

In der nachfolgenden Tabelle 34 werden die Erkenntnisse der Einzelfälle D und E einander gegenübergestellt. Sie wird anschliessend kommentiert.

Nr.	Bezeichnung	D	E
1	Kontext, Struktur, Akteure	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gemeinde mit 1'917 Einwohnerinnen und Einwohnern, 103 Punkte Sozialindex, politische Gemeinde und Schulgemeinde vereint (Einheitsgemeinde) ▪ Schulverwaltung Teil der Stadtverwaltung ▪ 5 Mitglieder in der Schulpflege, 1 Primarschule in der Gemeinde ▪ Schule D: 106 Schulkinder, 20 Mitarbeitende, 1 Schulleitung (43 Stellenprozente für die Schulleitung) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gemeinde mit 900 Einwohnerinnen und Einwohnern, 103 Punkte Sozialindex, politische Gemeinde und Schulgemeinde vereint (Einheitsgemeinde) ▪ keine Schulverwaltung ▪ 5 Mitglieder in der Schulpflege, 1 Primarschule in der Gemeinde ▪ Schule E: 103 Schulkinder, 13 Mitarbeitende, 1 Schulleitung (35 Stellenprozente für die Schulleitung)
2	Informationsflüsse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verschiedene Zusammenkünfte der Beteiligten ▪ Zahlreiche Anlässe im Jahresverlauf 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verschiedene Zusammenkünfte der Beteiligten ▪ Zahlreiche Anlässe im Jahresverlauf
3	Steuerungsprozess	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zielklärung nach Umsetzung Volksschulgesetz nun durch Vorstösse aus dem Team dominiert, partizipativer, demokratischer Entscheidungsprozess ▪ Planung mit Zielklärung verbunden, verläuft oft rollend ▪ Umsetzung selbstständig und eigenverantwortlich in Arbeitsgruppen ▪ Mündliche Auswertung von Projekten, keine Überprüfung ▪ Jährlicher Evaluationstag ▪ Schriftlicher Quartalsbericht durch Schulleitung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zielklärung nach Umsetzung Volksschulgesetz nun durch Vorstösse aus dem Team dominiert, partizipativer, demokratischer Entscheidungsprozess ▪ Planung mit Zielklärung verbunden ▪ Umsetzung selbstständig und eigenverantwortlich in Arbeitsgruppen, Schulleitung erhält Sitzungsprotokolle ▪ Laufende Berichterstattung an Sitzungen ▪ Überprüfung in Arbeitsgruppen vorbereitet, Bericht im Plenum ▪ Schriftlicher Jahresbericht durch Schulleitung ▪ Regelmässige Elternbefragungen
4	Strategische Ausrichtung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legislaturprogramm zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht vorhanden ▪ Leitbild überarbeitet (interne und externe Version) ▪ Schulprogramm von 2010 ▪ Handlungsspielraum als begrenzt wahrgenommen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legislaturziele im Hinblick auf die schulische Arbeit formuliert ▪ Leitbild und Schulprogramm bis 2011 in einem Dokument zusammengefasst ▪ Entwurf neues Schulprogramm 2011 ▪ Handlungsspielraum, trotz restriktiver Vorgaben durch Kanton
5	Thematische Schwerpunkte, Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 4 thematische Schwerpunkte, 33 Ziele ▪ Teilweise aussagekräftig formulierte Ziele ▪ Keine Bezüge zwischen den Zielen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 3 thematische Schwerpunkte, 9 Unterthemen mit 50 Zielsetzungen ▪ Keine aussagekräftigen Zielformulierungen

			<ul style="list-style-type: none"> Keine Bezüge zwischen den Zielen und Themen
6	Indikatoren	<ul style="list-style-type: none"> Keine Angaben zu Indikatoren 	<ul style="list-style-type: none"> Angaben zur Überprüfung der Zielerreichung formuliert, verfügen aber nur über eine begrenzte Aussagekraft bezüglich der formulierten Ziele
7	Massnahmen, Pläne	<ul style="list-style-type: none"> Massnahmen formuliert Umsetzung an einzelne Mitarbeitende sowie Arbeitsgruppen delegiert Projektaufträge für Jahresthemen 	<ul style="list-style-type: none"> Stichwortartige Angaben zu Massnahmen Umsetzung an einzelne Mitarbeitende sowie Arbeitsgruppen delegiert Projektbeschriebe werden im Laufe der Arbeit durch die Arbeitsgruppen erstellt
8	Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> Evaluation am Standortbestimmungstag Keine schriftlichen Unterlagen im Rahmen der Zielüberprüfung auf gesamtschulischer Ebene Semester- bzw. Quartalsbericht durch die Schulleitung Keine Rückbezüge zur Ausgangslage und zu formulierten Zielen Dominanz subjektiver Einschätzungen Keine objektive Bestimmung der Zielerreichung 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluationen am Standortbestimmungstag Schriftliche Berichte aus den Arbeitsgruppen Jahresbericht der Schulleitung Keine Rückbezüge zur Ausgangslage bzw. zu formulierten Zielen; bislang gab es Letztere nicht Dominanz subjektiver Einschätzungen Keine objektive Bestimmung der Zielerreichung
9	Belohnung	<ul style="list-style-type: none"> Belohnung in Form von Wertschätzung und Flexibilität Sanktionen sind kein Thema, höchstens in Mitarbeitendenbeurteilung 	<ul style="list-style-type: none"> Belohnung in Form von Wertschätzung und Flexibilität Sanktionen sind kein Thema, höchstens in Mitarbeitendenbeurteilung
10	Kohärenz, Stärke	<ul style="list-style-type: none"> Fünf Elemente im Rahmen des Steuerungsprozesses Zwei nehmen Bezug auf andere Dokumente 	<ul style="list-style-type: none"> Sieben Elemente im Rahmen des Steuerungsprozesses Nehmen nur indirekt aufeinander Bezug
11	Änderungen	<ul style="list-style-type: none"> Änderungen sind zurzeit nicht geplant, im Zuge der anstehenden personellen Veränderungen erhofft man sich Impulse zur Verbesserung einzelner Aspekte 	<ul style="list-style-type: none"> Änderungen sind lanciert (Trennung von Schulprogramm und Leitbild) und dienen der weiteren Klärung und Profilierung der schulischen Steuerung
12	Einschätzung Steuerungssystem	<ul style="list-style-type: none"> Grundsätzlich ist man sehr zufrieden mit dem erreichten Stand der schulischen Steuerung 	<ul style="list-style-type: none"> Der jetzige Grad der schulischen Steuerung wird sehr geschätzt, man möchte nicht mehr zurück

Tabelle 34: Gegenüberstellung der beiden Einzelfälle D und E

In beiden Gemeinden D und E bilden Primarschulgemeinde und politische Gemeinde eine Einheitsgemeinde. In der Gemeinde D regelt die Schulverwaltung in Absprache mit der Gemeindeverwaltung die administrativen, organisatorischen und personalrechtlichen Belange. In der Gemeinde E gibt es keine Schulverwaltung, diese Aufgaben werden durch die Schulpflege und die Schulleitung wahrgenommen. In beiden Gemeinden gibt es nur ein Primarschulhaus. Schulpflege, Schulleitung und Mitarbeitende stehen in einem regelmässigen Austausch in Form von Sitzungen, aber auch durch direkte bilaterale Kontakte (Element 1).

An beiden Schulen werden ergänzend zu den Schulkonferenzen (Schule D) bzw. Teamsitzungen (Schule E) regelmässig Stufensitzungen durchgeführt. An der Schule D werden alle gemeinsamen Anlässe als Schulkonferenzen bezeichnet, während die Schule E spezifisch Evaluations- und Planungstage ausschildert. An der Schule E werden zusätzlich für alle Mitarbeitenden obligatorische Weiterbildungen durchgeführt. Die Mitarbeitenden beider Schulen sind aufgrund der geringen Grösse ihrer Schulen oft in zahlreichen Arbeits- bzw. Projektgruppen gleichzeitig engagiert. Diese Treffen finden nach Bedarf statt (Element 2).

Mit der erfolgreich abgeschlossenen Umsetzung des Volksschulgesetzes verläuft nun die Zielbildung an beiden Schulen wieder partizipativ, Ziele und Vorhaben werden in den Teams geklärt. Dabei ist die Planung bereits mit der Zielklärung verbunden, die anschliessende Umsetzung wird an Personen und Gruppen delegiert. In Schule D werden Mitglieder der Q-Gruppen ausgewiesen, an Schule E erstellen die Arbeitsgruppen im Verlauf der Zusammenarbeit einen Projektbeschrieb, der die eigene Arbeit strukturieren und ausweisen helfen soll. Die Überprüfung ist nach Aussage der Schulleitung nach gemeinsamem Entscheid zur Umsetzung nicht mehr nötig, man nimmt Ende Jahr eine allgemeine Standortbestimmung vor, die in erster Linie Grundlage für die Planung des kommenden Jahres ist. Demgegenüber evaluieren die Arbeitsgruppen der Schule E ihre Tätigkeit und erstellen eine entsprechende Rückmeldung. Am Evaluations- und Entwicklungstag werden die Rückmeldungen gesammelt und fliessen in die Planung des neuen Jahres mit ein (Element 3).

Die Schule D verfügt zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht über Legislaturziele, an der Schule E bilden diese die Grundlage der strategischen Ausrichtung, da nach der Umsetzung des Volksschulgesetzes nun wieder eigenständige Schwerpunkte gesetzt werden können. Noch nimmt man aber an der Schule D den Handlungsspielraum als dominiert vom Volksschulgesetz wahr. Die Schule D arbeitet mit einer internen und externen Version eines Leitbilds, das die grundsätzliche Ausrichtung vorgibt, an der Schule E werden zum Zeitpunkt der Befragung das bis anhin verknüpfte Leitbild und das

Schulprogramm getrennt und nun wird zunächst das Schulprogramm eigenständig formuliert (Element 4).

Beide Schulen setzen in ihren aktuellen Schulprogrammen Schwerpunkte und weisen umfangreiche Ziele und Vorhaben aus. Es werden allerdings nur teilweise (Schule D) bzw. gar keine (Schule E) aussagekräftigen Ziele formuliert und auch die einzelnen Ziele und Vorhaben werden nicht zueinander in Bezug gestellt (Element 5).

Während an der Schule D keine Angaben zu Indikatoren gemacht werden, finden sich im Schulprogramm der Schule E zwar keine Indikatoren, aber doch Hinweise zur vorgesehenen Überprüfung (Element 6).

Im Schulprogramm D werden die geplanten Massnahmen und Jahresthemen ausgewiesen. Die Zusammensetzung der Qualitätsgruppen wird ausgedeutet, für die Jahresthemen werden eigens Projektaufträge formuliert. An der Schule E werden einzelne Massnahmen stichwortartig festgehalten. Die jeweiligen Gruppen formulieren im Laufe ihrer Arbeit einen Beschrieb ihrer Arbeit (Element 7).

Im Semesterbericht der Schule D findet sich ein Abschnitt, indem zu laufenden Jahresthemen berichtet wird. Gemeinsame Evaluationen werden in erster Linie am Standortbestimmungstag vorgenommen. An der Schule E werden anlässlich des Evaluationstages die einzelnen Berichte aus den Arbeitsgruppen gebündelt. Da bislang Zielformulierungen fehlten, konnten allerdings auch keine Rückbezüge hergestellt werden. An beiden Schulen dominieren subjektive Einschätzungen (Element 8).

Belohnung sieht man an beiden Schulen in Form der persönlichen Wertschätzung und konkreter Rückmeldungen durch die vorgesetzte Schulpflege sowie in einem allgemeinen Entgegenkommen und einer gewissen Flexibilität. Sanktionen sind kein Thema. Sollte es nötig sein, würde man dies in den Mitarbeitendengesprächen thematisieren (Element 9).

Die im Rahmen der Analyse erfassten Steuerungselemente nehmen an der Schule D bei zwei Dokumenten, an der Schule E nur indirekt Bezug aufeinander (Element 10).

Während sich an der Schule D mit der anstehenden Pensionierung der Schulleitung personelle Änderungen abzeichnen und man sich dadurch auch den einen oder anderen Entwicklungsschub erhofft, sind an der Schule E mit der Trennung von Schulprogramm und Leitbild konkrete Änderungen eingeleitet worden (Element 11).

Die grundsätzliche Einschätzung ist an beiden Schulen positiv, man möchte nicht mehr zurück zum alten Steuerungssystem (Element 12).

9.3.2 Vergleich und Diskussion der APS der Einzelfälle D und E

Die Ergebnisse der Einzelfallanalysen D und E zu den APS 1-3 werden einander in der nachfolgenden Tabelle 35 gegenübergestellt.

Einzelfall \ APS	D	E
APS 1	Bestätigt	Bestätigt
APS 2	Nicht bestätigt	Nicht bestätigt
APS 3	Nicht bestätigt	Nicht bestätigt

Tabelle 35: Gegenüberstellung Erkenntnisse der Schulen D und E zu APS 1-3

Die Gegenüberstellung zeigt gleiche Erkenntnisse bezüglich der APS 1 bis 3.

Für beide Einzelfälle wird nachgewiesen, dass sich die schulische Steuerung in verschiedenen formellen Elementen zeigt (APS 1). In beiden Fällen kommt den formellen Elemente nicht im gesamten Steuerungsprozess eine hohe Bedeutung zu (APS 2). In der Ausgestaltung der einzelnen Elemente zeigt sich sowohl im Einzelfall D als auch im Einzelfall E, dass aufgrund der Ausarbeitungsqualität die hohe Bedeutung der formellen Mechanismen im Steuerungssystem nicht bestätigt wird (APS 3).

9.4 Paaranalyse BC – DE

Im Rahmen der Paaranalyse BC – DE wird überprüft, ob die APS aufgrund der verschiedenen Kontextbedingungen unterschiedlich beurteilt werden müssen. In der nachfolgenden Tabelle 36 werden die Beurteilungen einander gegenüber gestellt.

Paaranalyse \ APS	BC	DE
APS 1	Bestätigt	Bestätigt
APS 2	Nicht bestätigt	Nicht bestätigt
APS 3	Nicht bestätigt	Nicht bestätigt

Tabelle 36: Gegenüberstellung der Erkenntnisse zu den APS 1-3 aus den Paaranalysen BC und DE

Die Gegenüberstellung zeigt gleiche Erkenntnisse bezüglich der APS 1 bis 3.

Weil sich die Beurteilungen der APS der Paaranalysen BC und DE nicht unterscheiden, wird für die vorliegende Arbeit ein Einfluss der Kontextfaktoren

auf diese spezifischen Diskussionen ausgeschlossen. Ob sich die Steuerung in formellen Elementen zeigt (APS 1), ob den formellen Elementen im gesamten Steuerungsprozess eine hohe Bedeutung zukommt (APS 2) und ob die Ausarbeitungsqualität der formellen Elemente die grosse Bedeutung im Steuerungssystem bestätigt (APS 3), sind daher Aussagen, die unabhängig von den Kontextfaktoren untersucht werden können, die also weder durch den geografischen Kontext, noch durch den Sozialindex oder die Grösse der Schule beeinflusst werden. Dies rechtfertigt den noch vorzunehmenden Vergleich der Erkenntnisse im Rahmen einer Mehrfallanalyse.

9.5 Zwischenfazit

Die Paaranalysen der einzelnen Schulen zeigen lokale Unterschiede in der strukturellen Ausgestaltung der schulischen Steuerung auf. Während in den grossen Gemeinden und Schulen zahlreiche zusätzliche Gremien und Funktionen geschaffen wurden, die der Koordination und dem Austausch zur schulischen Steuerung dienen, regelt man dies an kleinen Schulen oft unter Einbezug aller Beteiligten oder bilateral im persönlichen Kontakt.

Auffallend ist zudem, dass die beiden grossen Schulen die Umsetzung des Volksschulgesetzes noch nicht abgeschlossen haben und einen starken Umsetzungsdruck sowie eine entsprechende Beschränkung des strategischen Handlungsspielraums bemängeln, während für die kleinen Schulen die Umsetzung bereits abgeschlossen ist und man sich nun einer echten strategischen Steuerung zuwenden kann. Gleichwohl werden auch an den kleinen Schulen die kantonalen Vorgaben als restriktiv kritisiert, der Rückschritt nach Abschluss des TaV-Projektes, der mit der Einführung des neuen Volksschulgesetzes einhergeht, fällt allen Schulen negativ auf.

In der Diskussion der APS wird für alle Paarvergleiche aufgezeigt, dass sich die schulische Steuerung in verschiedenen formellen Elementen zeigt (APS 1). Aus den Vergleichen wird zudem ersichtlich, dass den formellen Elementen nicht im gesamten Steuerungsprozess eine hohe Bedeutung zukommt (APS 2). In der Ausgestaltung der einzelnen Elemente zeigt sich überdies in allen Analysen, dass aufgrund der Ausarbeitungsqualität die hohe Bedeutung der formellen Mechanismen im Steuerungssystem nicht bestätigt werden kann (APS 3).

Da ein Einfluss der Kontextfaktoren aufgrund der Ergebnisse der Paaranalyse BC mit DE ausgeschlossen wird, werden im nächsten Abschnitt mittels einer Mehrfallstudie alle Einzelfälle direkt miteinander verglichen.

10 Mehrfallanalyse

10.1 Kapiteleinführung

Für die Mehrfallanalyse werden alle untersuchten Einzelfälle miteinander verglichen. Der Einzelfall der Schule A fließt in diesen Vergleich ebenfalls mit ein, da die zuvor vorgenommenen Analysen gezeigt haben, dass die Untersuchung der Schulprogrammarbeit von den Kontextfaktoren nicht beeinflusst wird. Zunächst werden die Einzelfälle in einer Gesamtschau dargestellt, bevor anschliessend die Erkenntnisse bezüglich der APS 1-3 verglichen werden.

10.2 Vergleich aller Einzelfallstudien

Die Mehrfallanalyse vergleicht alle untersuchten Einzelfälle miteinander. Zu diesem Zweck werden die Fallstudien einander zunächst tabellarisch gegenübergestellt (vgl. Tabelle 37), strukturiert nach dem modifizierten Analyseframework von Ferreira und Otley (2009; vgl. Abschnitt 7.4.3).

Fall		B	C	A	D	E
Kontext-faktoren						
Gemeindegrösse (Anz. Einwohnerinnen und Einwohner)		17'000	15'800	8'000	1'917	900
Sozialindex		113	113	109	103	103
Schulgrösse (Anz. Schülerinnen und Schüler)		450	480	290	106	103
Fall		B	C	A	D	E
Element						
1	Kontext, Struktur, Akteure	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einheitsgemeinde ▪ Schulverwaltung Teil der Stadtverwaltung (Abteilung Bildung) ▪ 9 Mitglieder in der Schulpflege ▪ 4 Primarschulen in der Gemeinde ▪ Geschäftsleitung ▪ Fachstelle für Schulentwicklung <p>Schule B</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 60 Mitarbeitende ▪ 2 SL (62 bzw. 54 %) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Getrennte politische und Primarschulgemeinde ▪ Eigene Schulverwaltung ▪ 9 Mitglieder in der Schulpflege ▪ 7 Primarschulen in der Gemeinde ▪ Leitung Bildung ▪ Schulleitungskonferenz <p>Schule C</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 60 Mitarbeitende ▪ 3 SL (86, 50 bzw. 15 %) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Getrennte politische und Schulgemeinde ▪ Eigene Schulverwaltung ▪ 7 Mitglieder in der Schulpflege ▪ 3 Primarschulen in der Gemeinde ▪ Koordinationsgruppe <p>Schule A</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 37 Mitarbeitende ▪ 2 SL (74 bzw. 53 %) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einheitsgemeinde ▪ Schulverwaltung Teil der Stadtverwaltung ▪ 5 Mitglieder in der Schulpflege ▪ 1 Primarschule in der Gemeinde <p>Schule D</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 20 Mitarbeitende ▪ 1 SL (43 %) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einheitsgemeinde ▪ Keine Schulverwaltung ▪ 5 Mitglieder in Schulpflege ▪ 1 Primarschule in der Gemeinde <p>Schule E</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 13 Mitarbeitende ▪ 1 SL (35 %)

2	Informationsflüsse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verschiedene Zusammenkünfte der Beteiligten ▪ Zahlreiche Anlässe im Jahresverlauf 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verschiedene Zusammenkünfte der Beteiligten ▪ Zahlreiche Anlässe im Jahresverlauf 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verschiedene Zusammenkünfte der Beteiligten ▪ Zahlreiche Anlässe im Jahresverlauf 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verschiedene Zusammenkünfte der Beteiligten ▪ Zahlreiche Anlässe im Jahresverlauf 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verschiedene Zusammenkünfte der Beteiligten ▪ Zahlreiche Anlässe im Jahresverlauf
3	Steuerungsprozess	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zielklärung einerseits durch kantonale Vorgaben dominiert, andererseits grosser Einfluss der Ressort- und Stufenkonferenzen ▪ Planungsarbeit an Zielklärung gekoppelt ▪ Umsetzung durch Stufen- und Ressortgruppen in Eigenverantwortung ▪ Durchführungskontrollen u.a. im täglichen Kontakt und an Standortbestimmungstag, Berichterstattung durch Schulleitende in Form von Jahresbericht und Zwischenauswertung Schulprogramm 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zielklärung einerseits durch kantonale Vorgaben dominiert, andererseits kommunale Vorgaben und Einschränkungen ▪ Planung durch erweiterte Schulleitung, Erstellung von Projektbeschrieben ▪ Umsetzung selbstständig und eigenverantwortlich in Stufen- und Projektgruppen ▪ Nur ausgewählte Projekte werden evaluiert, Evaluation als Reizwort ▪ SOFT-Analyse anlässlich Standortbestimmungstag 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zielklärung einerseits durch kantonale Vorgaben dominiert, andererseits in Schule stark partizipativ angelegt ▪ Planung eng mit Zielklärung gekoppelt, verläuft sehr kreativ und spontan, einzelne Projektbeschriebe ▪ Umsetzung delegiert an Arbeitsgruppen und Einzelpersonen ▪ Überprüfung und Sicherung in Arbeitsgruppen und am Standortbestimmungstag (wird protokolliert) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zielklärung nach Umsetzung Volksschulgesetz nun durch Vorstösse aus dem Team dominiert, partizipativer, demokratischer Entscheidungsprozess ▪ Planung mit Zielklärung verbunden, verläuft oft rollend ▪ Umsetzung selbstständig und eigenverantwortlich in Arbeitsgruppen ▪ Mündliche Auswertung von Projekten, keine Überprüfung ▪ Jährlicher Evaluationstag ▪ Schriftlicher Quartalsbericht durch Schulleitung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zielklärung nach Umsetzung Volksschulgesetz nun durch Vorstösse aus dem Team, partizipativer, demokratischer Entscheidungsprozess ▪ Planung mit Zielklärung verbunden ▪ Umsetzung selbstständig und eigenverantwortlich in Arbeitsgruppen, protokolliert ▪ Laufende Berichterstattung an Sitzungen ▪ Überprüfung in Arbeitsgruppen vorbereitet, Bericht im Plenum am Evaluations- und Entwicklungstag ▪ Schriftlicher Jahresbericht durch Schulleitung ▪ Regelmässige Elternbefragungen

4	Strategische Ausrichtung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legislaturprogramm wichtige Orientierungsgrösse, erstmals mit grossem Einfluss der Geschäftsleitung erstellt ▪ Leitbild vorhanden, spielt keine wichtige Rolle mehr ▪ Schulprogramm von 2007 ▪ Strategischer Handlungsspielraum zurzeit gering 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legislaturprogramm zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht vorhanden ▪ Leitbild und Schulprogramm 2008 getrennt ▪ Leitbild spielt keine wichtige Rolle mehr ▪ Schulprogramm von 2008 ▪ Strategischer Handlungsspielraum zurzeit gering 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legislaturprogramm zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht vorhanden ▪ Leitbild vorhanden, spielt keine Rolle mehr ▪ Schulprogramm von 2009 ▪ Strategischer Handlungsspielraum zurzeit gering 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legislaturprogramm zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht vorhanden ▪ Leitbild überarbeitet (interne und externe Version) ▪ Schulprogramm von 2010 ▪ Handlungsspielraum als begrenzt wahrgenommen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legislaturziele im Hinblick auf die schulische Arbeit formuliert ▪ Leitbild und Schulprogramm bis 2011 in einem Dokument zusammengefasst ▪ Entwurf neues Schulprogramm 2011 ▪ Handlungsspielraum, trotz restriktiver Vorgaben durch Kanton
5	Thematische Schwerpunkte, Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 5 Schwerpunkte mit 32 Vorhaben ▪ Keine aussagekräftigen Zielformulierungen ▪ Keine Bezüge zwischen den Zielen und Vorhaben 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 9 thematische Abschnitte, 11 Zielsetzungen mit 25 Vorhaben ▪ Keine aussagekräftigen Zielformulierungen ▪ Keine Bezüge zwischen den Zielen und Vorhaben 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 7 Schwerpunkte mit je 2 übergeordneten Grobzielen sowie 64 Vorhaben ▪ Keine aussagekräftigen Zielformulierungen ▪ Keine Bezüge zwischen den Zielen und Vorhaben 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 4 thematische Schwerpunkte, 33 Ziele ▪ Teilweise aussagekräftig formulierte Ziele ▪ Keine Bezüge zwischen den Zielen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 3 thematische Schwerpunkte, 9 Unterthemen mit 50 Zielsetzungen ▪ Keine aussagekräftigen Zielformulierungen ▪ Keine Bezüge zwischen den Zielen und Themen

6	Indikatoren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vorhaben und Indikatoren sind vermischt oder fehlen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine Angaben zu Indikatoren ▪ Angaben zu geplanter Überprüfungsform und -zeitpunkt 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indikatoren formuliert, mit begrenzter Aussagekraft bezüglich der formulierten Ziele 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine Angaben zu Indikatoren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Angaben zur Überprüfung der Zielerreichung, verfügen aber nur über eine begrenzte Aussagekraft bezüglich der formulierten Ziele
7	Massnahmen, Pläne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine Massnahmen schriftlich festgehalten ▪ Umsetzung an einzelne Mitarbeitende sowie Stufen und Ressorts delegiert ▪ Keine Projektbeschriebe für die Umsetzung der schulischen Vorhaben ▪ Für schulübergreifende Projekte in der Gemeinde B bestehen Projektbeschriebe (Ausnahmefall) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stichwortartige Angaben zur Planung und zu Massnahmen ▪ Zuständigkeiten ausgewiesen ▪ Umsetzung an einzelne Mitarbeitende sowie Arbeitsgruppen delegiert ▪ Projektbeschriebe bestehen, sind aber nur punktuell und wenig präzise ausgefüllt 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine Formulierung von Massnahmen ▪ Umsetzung an Mitarbeitende sowie Arbeitsgruppen delegiert ▪ Projektbeschriebe vorhanden, Qualität mangelhaft 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Massnahmen formuliert ▪ Umsetzung an einzelne Mitarbeitende sowie Arbeitsgruppen delegiert ▪ Projektaufträge für Jahresthemen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stichwortartige Angaben zu Massnahmen ▪ Umsetzung an einzelne Mitarbeitende sowie Arbeitsgruppen delegiert ▪ Projektbeschriebe werden im Laufe der Arbeit durch die Arbeitsgruppen erstellt

8	Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluationen am Standortbestimmungstag ▪ Schriftliche Unterlagen im Rahmen der Zielüberprüfung auf gesamtschulischer Ebene (Jahresbericht, Zwischenbewertung Schulprogramm) ▪ Rückbezüge zur Ausgangslage und zu formulierten Zielen werden hergestellt ▪ Dominanz subjektiver Einschätzungen ▪ Keine objektive Bestimmung der Zielerreichung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ SOFT-Analyse am Standortbestimmungstag ▪ Keine schriftlichen Unterlagen im Rahmen der Zielüberprüfung auf gesamtschulischer Ebene (lediglich Protokoll Stufensitzung) ▪ Kein Bezug zu den gesamtschulischen Zielen ▪ Dominanz subjektiver Einschätzungen ▪ Keine objektive Bestimmung der Zielerreichung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auswertungen am Standortbestimmungstag ▪ Protokoll Standortbestimmungstag ▪ Keine Rückbezüge zur Ausgangslage und zu formulierten Zielen ▪ Dominanz subjektiver Einschätzungen ▪ Keine objektive Bestimmung der Zielerreichung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluation am Standortbestimmungstag ▪ Keine schriftlichen Unterlagen im Rahmen der Zielüberprüfung auf gesamtschulischer Ebene ▪ Semester- bzw. Quartalsbericht durch die Schulleitung ▪ Keine Rückbezüge zur Ausgangslage und zu formulierten Zielen ▪ Dominanz subjektiver Einschätzungen ▪ Keine objektive Bestimmung der Zielerreichung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluationen am Standortbestimmungstag ▪ Schriftliche Berichte aus den Arbeitsgruppen ▪ Jahresbericht der Schulleitung ▪ Keine Rückbezüge zur Ausgangslage bzw. zu formulierten Zielen; bislang gab es Letztere nicht ▪ Dominanz subjektiver Einschätzungen ▪ Keine objektive Bestimmung der Zielerreichung
9	Belohnung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Belohnung in Form von Wertschätzung und Flexibilität ▪ Sanktionen sind kein Thema, höchstens in Mitarbeitendenbeurteilung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine Belohnungsmöglichkeiten ▪ Sanktionen sind kein Thema, höchstens in Mitarbeitendenbeurteilung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Finanzielle Belohnungsmöglichkeiten (Einmalzahlungen) werden nicht wahrgenommen ▪ Belohnung in Form von Wertschätzung und Flexibilität 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Belohnung in Form von Wertschätzung und Flexibilität ▪ Sanktionen sind kein Thema, höchstens in Mitarbeitendenbeurteilung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Belohnung in Form von Wertschätzung und Flexibilität ▪ Sanktionen sind kein Thema, höchstens in Mitarbeitendenbeurteilung

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wahl spezieller Veranstaltungsorte für Zusammenkünfte als indirekte Belohnungsmöglichkeit 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sanktionen sind kein Thema, höchstens in Mitarbeitendenbeurteilung 		
10	Kohärenz, Stärke	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sieben Elemente im Rahmen des Steuerungsprozesses ▪ Nehmen nur punktuell aufeinander Bezug 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fünf Elemente im Rahmen des Steuerungsprozesses ▪ Nehmen nur punktuell aufeinander Bezug 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fünf Elemente im Rahmen des Steuerungsprozesses ▪ Beziehen sich nur in einem Fall aufeinander 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fünf Elemente im Rahmen des Steuerungsprozesses ▪ Zwei nehmen Bezug auf andere Dokumente 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sieben Elemente im Rahmen des Steuerungsprozesses ▪ Nehmen nur indirekt aufeinander Bezug
11	Änderungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zukünftige Abstimmungen zwischen Elementen verstärken (Legislatur- und Schulprogramm) sowie stärkere Eigenbestimmung nach Umsetzung VSG 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einführung von Jahresberichten, die durch die Schulleitung zu erstellen sind 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine Änderungsabsichten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Änderungen sind zurzeit nicht geplant, im Zuge der anstehenden personellen Veränderungen erhofft man sich Impulse zur Verbesserung einzelner Aspekte 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Änderungen sind lanciert (Trennung von Schulprogramm und Leitbild) und dienen der weiteren Klärung und Profilierung der schulischen Steuerung
12	Einschätzungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wird als sehr strukturiert erlebt, man erhofft sich mit zunehmender Erfahrung einen noch stärkeren gegenseitigen Abstimmungsprozess zwischen den Beteiligten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wird als wichtig erachtet, wobei der damit zusammenhängende Lernprozess als noch nicht abgeschlossen beurteilt wird 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine einheitliche Einschätzung der schulischen Steuerungsarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grundsätzlich ist man sehr zufrieden mit dem erreichten Stand der schulischen Steuerung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Der jetzige Grad der schulischen Steuerung wird sehr geschätzt, man möchte nicht mehr zurück

Tabelle 37: Übersicht Mehrfallanalyse

Für alle untersuchten Schulen werden die spezifischen Kontexte, Strukturen und Akteure aufgezeigt. Wie bei den grossen Gemeinden bereits aus den Einzelfallanalysen bekannt ist, haben diese anzahlmässig grössere Schulpflegen und in der Regel ergänzende Gremien und Funktionen zur Koordination der einzelnen Schulen eingerichtet. Die kleinste Gemeinde E verfügt über keine Schulverwaltung, die entsprechenden Arbeiten übernimmt die Schulleitung bzw. die Schulpflege (Element 1).

In allen Fällen finden im Jahresverlauf zahlreiche Anlässe statt, an denen die Beteiligten zusammenkommen und sich bezüglich der schulischen Steuerung austauschen und informieren (Element 2).

Im Steuerungsprozess wird die Zielklärung an allen Schulen ausführlich bearbeitet; die Planung wird, mit Ausnahme von Einzelfall C, direkt mit der Zielklärung gekoppelt und nicht dokumentiert. Die Umsetzung wird an Personen und Arbeitsgruppen delegiert, die in hoher Eigenverantwortung für die Zielerreichung verantwortlich sind. Überprüfung und Sicherung erfolgen an den Schulen sehr unterschiedlich. Allen Einzelfällen gemeinsam ist eine Auswertung im Rahmen des schulischen Standortbestimmungstages. Schriftliche Berichte sind nicht an allen Schulen verbreitet (Element 3).

Die strategische Ausrichtung wird in den Einzelfällen zurzeit noch mehrheitlich durch die Vorgaben des Volksschulgesetzes dominiert, der entsprechende Handlungsspielraum wird als klein erlebt; eine Ausnahme bildet der Einzelfall E. Zum Zeitpunkt der Befragung hat die Mehrheit der untersuchten Fälle noch kein Legislaturprogramm erarbeitet, die Wahlen erfolgten erst kurz vorher. Leitbilder haben alle untersuchten Schulen bereits vor Jahren im Rahmen des TaV-Projektes erstellt, die ursprünglichen Dokumente wurden in der Zwischenzeit überprüft und zum Teil aktualisiert. Mittlerweile wird den Leitbildern keine zentrale Bedeutung mehr zugewiesen (Ausnahme Einzelfall D). Das Erarbeiten eines Schulprogramms ist von Gesetzes wegen erforderlich – alle untersuchten Schulen können ein entsprechendes Dokument vorweisen. Diese sind jedoch sehr unterschiedlich ausgestaltet oder zurzeit in Überarbeitung begriffen (Element 4).

Die Schulprogramme der einzelnen Schulen sind sehr umfangreich. Alle Schulprogramme weisen jedoch thematische Schwerpunkte bzw. Abschnitte (Schule C) aus. Derart gegliedert wird eine Vielzahl an Zielen und Vorhaben ausgewiesen: Mit 25 Zielen formuliert Schule C am wenigsten Ziele, die Höchstzahl weist der Entwurf des neuen Schulprogramms der Schule E mit 50 Zielsetzungen auf. Eine noch höhere Zahl findet sich im Einzelfall A mit 64 Zählungen, allerdings sind es Vorhaben, die dort aufgelistet werden. Den Befragten scheint die Formulierung eindeutiger schulischer Ziele Schwierigkeiten zu bereiten. Nur die Schule D verfügt teilweise über eindeutige

Zielaussagen. Es fällt auf, dass Ziele, Vorhaben und Projekte sowie Massnahmen zur Umsetzung oft miteinander vermischt werden. Darstellungsformen und Aufbau sowie die kommunizierten Inhalte unterscheiden sich stark bezüglich Detaillierungsgrad, Formulierungsstil und Aussagegehalt, jede Schule stellt ihre Ziele und die damit verbundenen Vorhaben anders dar. Alle untersuchten Schulen arbeiten mit rein additiv zusammengestellten Schulprogrammen. Zwischen den einzelnen Zielen und Vorhaben werden keine Bezüge hergestellt oder ausgewiesen (Element 5).

Vier von fünf Schulprogrammen enthalten in eigenen Spalten Aussagen zu Indikatoren und zur Evaluation (Schule A), zu Zielkennzeichen (Schule B) bzw. zur Überprüfung der Zielerreichung (Schulen C und E), eine Ausnahme bildet die Schule D, die keine entsprechenden Hinweise macht. Die Schule A weist allen Vorhaben Indikatoren zu. Diese erweisen sich aber als wenig aussagekräftig, da sie in der Regel rein quantitativ ausgerichtet sind und dadurch die qualitativen Aspekte völlig vernachlässigt werden. Für die meisten Zielformulierungen reichen jedoch diese quantitativen Angaben zur effektiven Zielüberprüfung nicht aus. Das Schulprogramm der Schule C enthält eine Rubrik zur Überprüfung der Zielerreichung. Darin werden Angaben zur Überprüfungsform und zu den verantwortlichen Personen und Gruppierungen gemacht, konkrete Aussagen zu Indikatoren fehlen. Einziger Indikator im eigentlichen Sinn bildet die Angabe „Nutzung der Mediothek (Ausleihstatistik)“. Dieser Indikator vermag das zugrunde liegende Ziel der Lesefreude jedoch nicht abzubilden. In der Schule B werden in der Rubrik der Zielkennzeichnung Ziele, Vorhaben und Massnahmen sowie Kennzeichen vermischt. Zudem sind die Ziele nicht als Ziele formuliert, sondern lediglich stichwortartig gehalten. Die Schule E zeigt bei allen Zielsetzungen auf, wie sie überprüft werden sollen. Die Angaben erweisen sich aber als wenig aussagekräftig, da sie in der Regel rein quantitativ ausgerichtet sind und dadurch die qualitativen Aspekte völlig vernachlässigt werden. Für die meisten Zielformulierungen reichen diese quantitativen Angaben zur effektiven Zielüberprüfung jedoch nicht aus. In keinem der untersuchten Fälle werden den Zielen aussagekräftige Indikatoren zugewiesen, an denen die Zielerreichung überprüft werden könnte (Element 6).

Massnahmen werden im Schulprogramm von Schule A und Schule B keine formuliert, für Schule C und Schule E werden diese stichwortartig verfasst, bei der Schule D sind Massnahmen am ausführlichsten festgehalten. An den Schulen D und E werden die Projektbeteiligten namentlich ausgewiesen, Schule D formuliert für die Jahresthemen Projektaufträge. An der Schule E konkretisiert sich im Konstituierungsprozess der Arbeitsgruppen auch deren Auftrag. Mit Protokollen der Sitzungen sowie anhand ausgefüllter Rückmeldeformulare Ende Schuljahr wird die Arbeit dokumentiert. Die Schule B erstellt lediglich für schulübergreifende, gemeindeweite Vorhaben

Projektaufträge, sonst wird in diesem Bereich auf Schriftlichkeit verzichtet. An der Schule A wird mit Projektaufträgen gearbeitet, diese erweisen sich jedoch als sehr oberflächlich und nur punktuell ausgefüllt. Zukünftig will man an der Schule A überarbeitete Projektformulare einsetzen. Die Schule C erstellt für ihre Projekt- und Arbeitsgruppen Projektbeschriebe, die allen zugänglich in einer Datenbank abgelegt werden. Diese Projektbeschriebe enthalten einzelne zentrale Angaben, andere wiederum fehlen (Element 7).

An allen Schulen wird einmal jährlich ein Standortbestimmungstag durchgeführt, an dem Rückschau auf das vergangene Jahr gehalten wird. Einzig an der Schule B wird in diesem Zusammenhang der Grad der Zielerreichung dokumentiert: Im Jahresbericht werden direkte Bezüge zu den Jahreszielen formuliert, die Zwischenauswertung des Schulprogramms dokumentiert ebenfalls den aktuellen Stand der Zielerreichung. Alle anderen Schulen protokollieren die verschiedenen Einschätzungen (Schule A und Schule E) bzw. lassen sie direkt in die darauffolgenden Jahresprogramme einfließen (Schule D). Die Schule C hält die Evaluationen für die einzelnen Gruppen fest, führt sie jedoch nicht zu einer schulischen Gesamtauswertung zusammen. Berichte der Schulleitenden (Schule D und Schule E) zeigen die aktuellen Entwicklungen und Vorkommnisse an den Schulen auf. Während an der Schule D konkrete Hinweise zu den Jahreszielen einfließen, nimmt der Jahresbericht der ehemaligen Schulleitung E keinen Bezug zu ursprünglichen Zielformulierungen, die in der bisherigen Form ohnehin nicht deutlich ausgearbeitet waren. Alle Befragten betonen den wesentlichen Anteil subjektiver Einschätzungen im Beurteilungsprozess. Objektive Einschätzungen spielen demnach bei der Überprüfung schulischer Leistungen und der Dokumentation des Grades der Zielerreichung nur eine untergeordnete Rolle. Das subjektive Empfinden und die damit verbundene Bewertung werden damit zum Hauptkriterium der Überprüfung der Zielerreichung (Element 8).

Belohnung wird an allen Schulen in Form von Wertschätzung und Flexibilität erlebt, Sanktionen sind in Form einer schlechten Beurteilung höchstens im Rahmen der Mitarbeitendenbeurteilung möglich. Die Leitung der Schulverwaltung A macht auf die grundsätzliche Möglichkeit von Einmalzahlungen aufmerksam, die aber nicht genutzt werde, die Leitung der Abteilung Bildung in B nennt schöne Veranstaltungsorte als weitere indirekte Belohnungsmöglichkeit (Element 9).

Die Dokumente der Schule B weisen die meisten gegenseitigen Bezüge auf. Einige sind jedoch indirekt und erschliessen sich nur aufgrund näherer Betrachtung und konkreter Vergleiche der Dokumente. Auch einzelne Dokumente der Schulen C und E verweisen aufeinander, während an der Schule A lediglich noch ein einziger Hinweis auf ein anderes Dokument gemacht wird. An der Schule D nehmen zwei Unterlagen aufeinander Bezug auf. Durch die nur

punktuell hergestellten Bezüge zwischen den einzelnen Dokumenten wirken die Steuerungsdokumente additiv, es wird keine Kohärenz angestrebt bzw. ausgewiesen (Element 10).

Änderungen sind an der Schule A zurzeit nicht geplant, Schule C führt zukünftig Jahresberichte ein, an der Schule D hofft man auf einzelne Änderungen im Zusammenhang mit der Neubesetzung der Schulleitung nach der Pensionierung der jetzigen Person. Die Schulen E und B stecken mitten in Änderungsverfahren, da am einen Ort, in E, das Leitbild und das Schulprogramm getrennt werden und man nun im Prozess der Klärung des Schulprogramms steckt; am anderen Ort, in B, will man erstmals ausgehend vom gemeinsam erstellten Legislaturprogramm das Schulprogramm ableiten und dieses stärker mit den jeweiligen Zielen aus dem Legislaturprogramm verknüpfen (Element 11).

Die Befragten sind grundsätzlich alle sehr zufrieden mit der schulischen Leistungssteuerung. Allerdings wird der Aufwand beklagt (Schule A) bzw. darauf aufmerksam gemacht, dass der entsprechende Implementierungs- und Lernprozess noch nicht abgeschlossen ist (Schule C) und man sich mit zunehmender Erfahrung auch noch eine bessere Abstimmung erhofft (Schule B) (Element 12).

10.3 Vergleich der Diskussionsergebnisse aller Einzelfallstudien

Die Diskussionsergebnisse aller Einzelfallanalysen zu den APS 1-3 werden einander in der nachfolgenden Tabelle 38 gegenübergestellt.

Einzel- fall APS	B	C	A	D	E
APS 1	Bestätigt	Bestätigt	Bestätigt	Bestätigt	Bestätigt
APS 2	Nicht bestätigt	Nicht bestätigt	Nicht bestätigt	Nicht bestätigt	Nicht bestätigt
APS 3	Nicht bestätigt	Nicht bestätigt	Nicht bestätigt	Nicht bestätigt	Nicht bestätigt

Tabelle 38: Gegenüberstellung der Diskussionsergebnisse aller Einzelfälle zu den APS 1-3

Die Gegenüberstellung zeigt für alle Einzelfälle gleiche Erkenntnisse bei allen drei APS. In allen Fällen zeigt sich schulische Steuerung in formellen Elementen (APS 1). In allen Fällen kommt den formellen Elementen nicht im gesamten Steuerungsprozess eine hohe Bedeutung zu (APS 2). In der Ausgestaltung der einzelnen Elemente wird in allen Fällen deutlich, dass aufgrund der Ausarbeitungsqualität die hohe Bedeutung der formellen Mechanismen im Steuerungssystem nicht gegeben ist (APS 3).

10.4 Zwischenfazit

Schulische Steuerung im Rahmen der Schulprogrammarbeit ist an allen untersuchten Schulen implementiert. Die inhaltlichen und gestalterischen Ausprägungen unterscheiden sich jedoch sehr stark, es besteht ein grosser Gestaltungsspielraum.

Alle Schulen arbeiten eng mit der Schulpflege zusammen. Die Informationsflüsse werden durch den direkten Austausch in verschiedensten Gruppierungen und bilateral sichergestellt. Im Steuerungsprozess fällt auf, dass vor allem diejenigen Dokumente erstellt werden, die im Volksschulgesetz vorgeschrieben sind (Schulprogramm) bzw. in der Versuchsphase TaV vorausgesetzt wurden (Leitbild). Der strategische Handlungsspielraum ist erst punktuell gegeben, die Umsetzung des Volksschulgesetzes prägt die schulische Entwicklung zurzeit noch sehr stark. Gestaltungsmöglichkeiten bieten sich in diesem Zusammenhang in erster Linie in der Art und Weise der Umsetzung der Vorgaben bzw. indem die Gemeinden lediglich die Rahmenbedingungen zur Implementierung festlegen und die Schulen die Umsetzung frei gestalten können. Trotz der engen Vorgaben haben die Schulen Ziele formuliert und Vorhaben erarbeitet, die in den Schulprogrammen dokumentiert sind. Inhaltlich zeigt sich jedoch bezüglich der Ausarbeitung der schulischen Steuerung und insbesondere der einzelnen Schulprogramme und der darin enthaltenen Angaben eine grosse Varianz und Vielfalt, qualitative Ansprüche werden nur punktuell erfüllt. Die Schulen bearbeiten umfangreiche Zielkataloge, die additiv zusammengestellt werden, eine Fokussierung wird vermisst, obwohl thematische Schwerpunkte ausgewiesen werden. Die Qualität der schulischen Zielformulierungen ist mangelhaft. Vorhaben und Massnahmen werden verwechselt und vermischt, es fehlen eindeutige und aussagekräftige Zielsetzungen. Dementsprechend mangelt es auch an Indikatoren, die den Grad der Zielerreichung abzubilden vermögen. Im Steuerungsprozess nimmt zudem im Anschluss an die Phase der Zielklärung sowohl die Schriftlichkeit als auch die Qualität der erstellten Dokumente ab. Zur Planung finden sich nur vereinzelt Angaben, die Umsetzung verläuft delegiert, die an einzelnen Schulen bestehenden Projektbeschriebe und -aufträge werden nur punktuell ausgefüllt, ein professionelles Projektmanagement wurde an keiner Schule vorgefunden. Die gesetzlich vorgeschriebenen Evaluationen werden an allen Schulen in Form von Standortbestimmungstagen durchgeführt, Schulpflegemitglieder sind zur Teilnahme an diesen Veranstaltungen eingeladen. Die damit verbundenen Ergebnisse werden jedoch nur vereinzelt schriftlich festgehalten und nur in zwei Fällen in einen Bezug zur ursprünglichen Zielformulierung gestellt. Es dominieren subjektive Erfahrungsberichte und persönliche Einschätzungen, die in losem Bezug zu den ursprünglichen Zielformulierungen stehen. Da sich diese einzelnen Steuerungselemente an den Schulen nicht oder nur im Ausnahmefall aufeinander beziehen, fehlt eine schulische Gesamtperspektive im

Steuerungsprozess.

In der Diskussion der APS wird für alle Fälle aufgezeigt, dass sich die schulische Steuerung in verschiedenen formellen Elementen zeigt (APS 1). Im Vergleich wird zudem ersichtlich, dass den formellen Elementen nicht im gesamten Steuerungsprozess eine hohe Bedeutung zukommt (APS 2). In der Ausgestaltung der einzelnen Elemente zeigt sich überdies in allen Analysen, dass aufgrund der Ausarbeitungsqualität die hohe Bedeutung der formellen Mechanismen im Steuerungssystem nicht bestätigt werden kann (APS 3).

11 Konfrontation der Ergebnisse mit Erkenntnissen zur BSC im Bildungskontext

11.1 Kapiteleinführung

In Anlehnung an Eisenhardt (1989; 1991) werden die in den Fallstudien gewonnenen Ergebnisse mit den Erkenntnissen zur ergebnisorientierten Leistungssteuerung im betriebswirtschaftlichen Kontext, mit dem Ansatz der BSC, konfrontiert. Zur Unterstützung der Vergleichbarkeit folgt diese Gegenüberstellung derselben Struktur wie die Auswertung der Fälle. Zunächst wird entlang des modifizierten Analyseframeworks nach Ferreira und Otley (2009; vgl. Abschnitt 7.4.3) gearbeitet, das der Auswertung aller fünf Fälle zugrunde lag; die Aussagen der Publikationen zu den einzelnen Elementen werden vorgestellt und zusammengefasst. Anschliessend werden die Veröffentlichungen bezüglich der APS diskutiert. In einem nächsten Schritt werden sie dann den Erkenntnissen aus den Fallstudien dieser Arbeit gegenübergestellt. Aus dieser systematischen Bearbeitung und Gegenüberstellung wird schliesslich der mögliche Beitrag der BSC zur Steuerung von Schulen abgeleitet.

11.2 Publikationen zur BSC im Bildungskontext

11.2.1 Strukturierte Auswertung

Aussagen, die aus den Publikationen zur BSC im Bildungskontext für die vorliegende Arbeit gewonnen werden können, werden in diesem Abschnitt strukturiert entlang der Elemente des modifizierten Analyseframeworks dargestellt (vgl. für die Ausführungen in den nachfolgenden Abschnitten auch Kohlstock, 2009).

Kontext, Struktur, Akteure

Die untersuchten Beiträge (vgl. Abschnitt 2.6.5) stammen aus unterschiedlichen geografischen Kontexten und beziehen sich auf verschiedenartige Organisationen und Institute aus dem Bildungsbereich, die mit vielfältigen, sehr oft mehrfachen Leistungsaufträgen⁸⁰ konfrontiert sind.

Der grösste Teil der Arbeiten bezieht sich auf die sekundäre oder tertiäre Bildungsstufe. Häufig finden sich gar keine spezifischen Angaben zur jeweiligen Schulstufe (vgl. Bell, 2003; vgl. auch Doering, 2006; Frick, 2003;

⁸⁰ Auf tertiärer Stufe werden vielfach nicht nur Forschung und Entwicklung, sondern auch Lehre sowie ein gewisser Anteil an Dienstleistungen erwartet. Bolsenkötter bezeichnet Forschung und Lehre als „partielle Kuppelprodukte oder lehrbezogene Forschung als Vorprodukt der Lehre“ (Bolsenkötter, 1977: 391; vgl. dazu auch Kirchhoff-Kestel, 2009: 70 f.).

Günther & Zurwehme, 2003b; Günther & Zurwehme, 2003a; Keller Johnson, 2003; Madelung, 2007; Schneider, 2007a; Schweizer & Gloger, 2006; Storey, 2002). Nur vereinzelte Beiträge beziehen sich explizit auf öffentliche Schulen (für das amerikanische System vgl. Jones, 2004; für Malaysia vgl. Nagarajah, 2006; für eine Hauptschule in Deutschland vgl. Thiele, 2008).

Als spezifischer Akteur wird die vorgesetzte Ebene erwähnt, deren Unterstützung im gesamten Prozess eine notwendige Voraussetzung darstellt (vgl. Cordes & Knäuper, 2005: 2; vgl. auch Vries et al., 2010: 40; Mettänen, 2005: 192 und 196; Schweizer & Gloger, 2006: 41; Horváth, 1999a: 18).

Informationsflüsse

Ein betont partizipatives Vorgehen wird im Bildungskontext gefordert (vgl. Cullen et al., 2003; vgl. auch Haddad, 1999: 98; Scheytt, 2007; Storey, 2002; Nagarajah, 2006: 51). Die enge Verzahnung, der Informationsaustausch und der Einbezug aller Betroffenen wird als lohnenswerte, allerdings auch aufwendige Herausforderung betont: „One of the biggest challenges during the implementation was to get all people and also the management involved.“ (Mettänen, 2005: 186) Erst durch die gegenseitige Information und die gemeinsame Diskussion wird eine von allen geteilte Ausrichtung gefunden und werden die Idee und die Inhalte der BSC verinnerlicht. Es spielt „für die Herstellung von Transparenz und auch für die Identifikation *aller* eine grosse Rolle, dass die zu verfolgenden *Ziele und Massnahmen gemeinsam erarbeitet* wurden“ (Schneider, 2009: 253, Hervorhebungen im Original; vgl. auch Haddad, 1999: 98; Keller Johnson, 2003: 4). Konkrete Schilderungen der engen Zusammenarbeit und der diesbezüglichen Vorgehensweise liegen allerdings nur von wenigen Autorinnen und Autoren vor (vgl. Schneider, 2009; vgl. auch Vries et al., 2010; Mettänen, 2005; Keller Johnson, 2003).

Im Zusammenhang mit den Informationsflüssen weist Storey auf die Möglichkeit der BSC hin, Schulen endlich als lernende Organisationen zu steuern: „Much has been made in the academic literature about the importance of learning organisations, communities of practice and teachers as reflective practitioners, but in the structured process of the BSC lies the opportunity to *enact* the meanings of these terms.“ (Storey, 2002: 332, Hervorhebung im Original)

Bezüglich der Informationsform wird die Wichtigkeit der Schriftlichkeit betont (vgl. Madelung, 2007; vgl. auch Mettänen, 2005; Rübken, 2003): „Dieser Managementprozess bedarf der Schriftform, nicht nur für die Verbindlichkeiten und Selbstvergewisserung innerhalb der Schule, sondern auch für die Darstellung der Schule nach aussen und für Ressourcen und Unterstützungsverhandlungen.“ (Madelung, 2007: 139) Dabei legt Madelung Wert darauf, dass es nicht nur um die Zielklärung oder die planenden Aspekte

geht, sondern dass auch die Rechenschaftslegung eine zentrale Rolle einnimmt. Ein jährlicher Bericht sei deshalb immer vorzulegen (vgl. Madelung, 2007: 140). Diese Einschätzung wird von Mettänen geteilt: „The best and easiest way to report the results ... is probably to present the results on paper.“ (Mettänen, 2005: 185)

Steuerungsprozess

Zahlreiche Beiträge verweisen auf die von Kaplan und Norton definierten Prozessschritte zur Arbeit mit einer BSC und schätzen die klar strukturierte Vorgabe des Steuerungsprozesses (vgl. Madelung, 2007: 139; vgl. auch Schweizer & Gloger, 2006): „Prozesse, Planung, Steuerung sowie Kontrolle werden integriert“ (Schneider, 2007a: 13; vgl. auch Storey, 2002: 322; Thiele, 2008: 126; Bell, 2003: 65; Doering, 2006: 17). Der der BSC zugrunde liegende Steuerungscharakter wird betont (vgl. Günther & Zurwehme, 2003b: 228). Es wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass diese Prozessschritte an vielen Schulen erst neu eingeführt und verankert werden müssen (vgl. Jones, 2004). Demgegenüber machen Günther und Zurwehme aber darauf aufmerksam, dass die BSC weniger als zusätzliche Neuerung, sondern vielmehr in Form eines grundsätzlichen Rahmens die Bündelung verschiedener bereits bestehender, aber isoliert gedachter und vorgenommenen Arbeitsschritte zur Leistungssteuerung unterstützt (vgl. Günther & Zurwehme, 2003b: 226; Günther & Zurwehme, 2003a).

Detailliertere Aussagen zum Steuerungsprozess finden sich in den Beiträgen zu einzelnen Elementen der Prozessschritte wie beispielsweise der Zielformulierung oder der Bestimmung und Festlegung von Indikatoren. Diese Ausführungen werden in der vorliegenden Arbeit an der entsprechenden Stelle des modifizierten Frameworks eingearbeitet.

Strategische Ausrichtung

Die inhaltliche Ausgestaltung der BSC wird in den Beiträgen in die Implementierung einer vorhandenen bzw. in der Regel gemeinsam erarbeiteten Strategie eingebettet. Handlungsspielräume werden in diesem Zusammenhang nur von Doering und lediglich bezüglich des öffentlichen Bildungssystems in Deutschland thematisiert. Er sieht in der Arbeit mit einer BSC die Möglichkeit, dass klare strategische Ziele der Schulverwaltung für das öffentliche Bildungssystem vorgegeben werden, damit jedoch operative Gestaltungsspielräume und somit eine weitere Stärkung der pädagogischen und fachlichen Verantwortung an den Schulen verbunden sind. Diese operativ eigenständige Schule wird von der Verpflichtung zur Rechenschaftslegung und damit zur Kontrolle der Wirkung und Ergebnisse begleitet (vgl. Doering, 2006: 16): „Schulen brauchen daher grössere Gestaltungsspielräume, d.h. Entscheidungskompetenzen, um eine passgenaue Abstimmung ihrer pädagogischen Konzeptionen und organisatorischen Strukturen unter

Berücksichtigung ihrer Ausgangslagen und Möglichkeiten vornehmen zu können.“ (Doering, 2006: 18) Allerdings bezieht sich der von ihm erwähnte Gestaltungsspielraum lediglich auf die Art und Weise der Umsetzung vorgegebener strategischer Gesamtziele. Beispiele werden nicht angegeben, weshalb nicht abschliessend geklärt werden kann, ob auch eine Einflussmöglichkeit bei der strategischen Ausrichtung vorgesehen wäre. Bezieht sich der Gestaltungsspielraum jedoch nur auf die operative Umsetzungsebene, dann kann nur bedingt von einem inhaltlichen Spielraum gesprochen werden.

Thematische Schwerpunkte, Ziele

Schweizer und Gloger schildern die Gefahr, dass „zu viele und zu komplexe Ziele verfolgt werden. ... Die Konzentration auf wenige strategische Ziele erhöht nicht nur die Chancen, richtungsweisende strategische Ziele zu entwickeln, sondern auch die Wahrscheinlichkeit, diese Ziele zu realisieren.“ (Schweizer & Gloger, 2006: 43) Würden anstelle der strategischen Zielsetzungen zudem lediglich konkrete Aufgaben aus dem Alltagsgeschäft formuliert, dann könnte der Blick für die grundsätzlichen Fragestellungen und Ausrichtungen verloren gehen und daraus eine zu grosse Zahl an Vorhaben resultieren. Nach einem eingehenden Sammelprozess schlagen sie daher die Bewertung der ersten Zielauswahl anhand von Wirkungsstärkematrizen vor. Die sich daraus ergebende Rangreihe sei eine Unterstützung im anschliessenden Auswahlverfahren. Schwache, ungenügende Zielsetzungen würden in diesem Verfahren erkennbar und könnten im weiteren Priorisierungsverlauf aussortiert werden (vgl. Schweizer & Gloger, 2006: 42 f.).

Die Beschränkung auf das Wesentliche fordern auch Cordes und Knäuper (vgl. Cordes & Knäuper, 2005: 2). Dabei können Systematisierung und Gliederung der Zielkataloge anhand der verschiedenen Perspektiven einer BSC eine Unterstützung darstellen und dadurch blinder Aktionismus und das Überladen bzw. Einseitigkeiten vermieden werden (vgl. Schneider, 2009: 254). „Durch die Zuordnung der Ziele ist gewährleistet, dass eine Ausgewogenheit ... besteht, wichtige Faktoren nicht unter den Tisch fallen und damit keine ‚Blinden Flecken‘ entstehen.“ (Doering, 2006: 17) Als ungefähre Anzahl wird dabei pro Perspektive das Maximum von fünf Zielsetzungen beschrieben: „More importantly, within each of the four perspectives we limited our goal selections to five or fewer and kept the goals and indicators simple in order to maximize use of easily accessible data that are integral to established practices and processes.“ (O’Neil et al., 1999: 12)

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Aussage von Cullen et al., dass die untersuchte Organisation in ihrem Fallbeispiel nicht alles explizit formuliert: „The faculty does not articulate all its ‚goals‘ within its stated ‚strategic‘ plan, many issues are left implicit.“ (Cullen et al., 2003: 11) Ziele, die ohnehin klar seien, müsse man nicht in der Strategy Map erwähnen (wie z.B. Budgetziele,

Anzahl Studierende, Qualitätsmanagement etc.): „Hence any strategy map used to formulate a balanced scorecard derived from the stated strategic plan would be rather sparse in nature and design.“ (Cullen et al., 2003: 11)

Zielformulierungen

Strategische Ziele sind nach Schweizer und Gloger qualitativer Natur, beschreiben komplexere Aspekte und Zustände und können meist erst längerfristig realisiert werden. Umso wichtiger, so die Autoren, ist deren sorgfältige Formulierung. Sie empfehlen den „aktiven Dreiklang“, also eine Formulierung, die das Zielsubjekt, ein Verb und ein beschreibendes Adjektiv enthält“ (Schweizer & Gloger, 2006: 43).

In den Beiträgen finden sich Beispiele für konkrete Zielformulierungen. Einige werden zur Illustration in der nachfolgenden Tabelle 38 wiedergegeben und kommentiert.

Autorinnen und Autoren	Einführende Bemerkungen zum jeweiligen Kontext plus konkrete Zielsetzungen	Kommentar
Feller et al. (2010)	Für die Hochschule Fulda: „Ziel (aus der Strategy Map) z.B. hohes Niveau der Studierenden – spätestens im 2. Semester“ (Feller et al., 2010: 52)	Unklare Zielformulierung: Es fehlt ein Verb, das den Inhalt verdeutlichen könnte; zudem beinhaltet die Angabe „hohes Niveau“ erheblichen Interpretationsspielraum.
Thiele (2008)	Für die Hermann-Hedenus-Hauptschule, Erlangen: Anhand einer Schülerfirma werden exemplarisch die Hauptanliegen und Ziele des Vorhabens im Bereich der Entwicklung von Zufriedenheit und Mitwirkung von Schülern und Eltern aufgezeigt: <ul style="list-style-type: none"> ▪ „Erhöhung der Chancen bei der Bewerbung auf einen Ausbildungsplatz ▪ Gewinnung von Einsichten in wirtschaftliche Abläufe und wirtschaftliches Handeln durch praxisorientiertes Lernen ▪ Praktische Umsetzung der Lehrplaninhalte v.a. der 10. Jahrgangsstufe ▪ Erwerb von Kompetenzen für die zukünftige Berufstätigkeit ▪ Zielorientiertes Vorgehen bei Arbeitsabläufen ▪ Sicheres Auftreten“ (Thiele, 2008: 132)	Die im Projekt Kollux formulierten Zielsetzungen sind nicht strategischer Natur, sondern bewegen sich bereits auf der konkreten Ebene eines einzelnen Vorhabens. Übergeordnete Zielsetzungen werden nicht formuliert, abgesehen von den der Arbeit zugrunde liegenden Leitsätzen.
Doering (2006)	Auszug aus den Zielformulierungen der Ziellandkarte des Kultusressorts Baden-Württemberg: „Prozesse <ul style="list-style-type: none"> ▪ Eigenständigkeit und Eigenverantwortung einfordern und stärken ▪ Qualitätsmanagement ausbauen ▪ Dialog- und Rückmeldekultur bedarfsgerecht weiterentwickeln ▪ Informationen bedarfsgerecht bereitstellen“ (Doering, 2006: 18) 	Die genannten Ziele sind alle mit Verben versehen, die die Vorhaben illustrieren. Die Bezüge bzw. die Betroffenen sind jedoch nicht klar, wodurch ein Interpretationsspielraum entsteht. Doering schreibt selbst, dass diese Ziele nun noch weiter konkretisiert werden müssten, weshalb Messgrößen oder Indikatoren als Orientierungspunkte zu schaffen seien (vgl. Doering, 2006: 18).

Mack (2007)	<p>Vorschlag einer BSC für eine Universität in Deutschland. Auszüge der Ziele aus der Forschungs- und der Lehrperspektive:</p> <p>„Forschungsperspektive:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ International renommierte Forschungsleistungen ▪ Hohes Forschungs- und Technologiepotenzial ▪ Hochwertig qualifizierte Mitarbeiter ▪ ... [sic]“ <p>„Lehrperspektive:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gewinnung hochqualifizierter Studierender ▪ Qualitativ hochwertige Lehre ▪ ... [sic]“ (Mack, 2007: 146 f.) 	<p>Ergänzend zu den im Buch tabellarisch dargestellten strategischen Zielen erläutert Mack im Text, dass das strategische Ziel „Exzellenz in der Forschung“, das in der Tabelle nicht aufgeführt wird, mit den in der Tabelle genannten Erfolgsfaktoren definiert werden könne (vgl. Mack, 2007: 146). Dadurch wird nicht klar, welches die tatsächlichen strategischen Ziele sind, da diejenigen in der Tabelle offenbar Erfolgsfaktoren entsprechen und das übergeordnete strategische Ziel in der Tabelle nicht dokumentiert wird.</p> <p>Demgegenüber werden die „Gewinnung hochqualifizierter Studierender“ und „Qualitativ hochwertige Lehre“ als strategische Teilziele bezeichnet, die beide zum strategischen Ziel „Exzellenz in der Lehre“ beitragen. Dabei ist insbesondere der Aussagegehalt des zweiten Teilziels gering, da damit lediglich die Aussage des strategischen Hauptziels verdoppelt wird. Das erste Ziel bezieht sich demgegenüber auf die Studierenden, die sicherlich einen Teil der Lehrbeziehung ausmachen; es irritiert jedoch, dass diesbezüglich keine Aussagen zum Lehrkörper gemacht werden.</p>
O’Neil et al. (1999)	<p>Für die University of Southern California:</p> <p>„A. Quality of Academic Programs B. Student-Centeredness C. Quality of Faculty D. Value for Money E. Alumni Satisfaction F. Employer Satisfaction“ (O’Neil et al., 1999: 11)</p>	<p>Obwohl O’Neil et al. ausdrücklich Ziele ausweisen wollen (so der Beschriftungshinweis der entsprechenden Darstellung), zählen sie lediglich Stichworte auf, in deren Rahmen Zielsetzungen formuliert werden könnten. Diese bleiben jedoch aufgrund der vorliegenden Formulierungen unklar.</p>

Schweizer & Gloger (2006)	<p>Fiktive Beispiele für eine deutsche Schule:</p> <p>„Dimension: Lernpotenzial / Entwicklungsperspektive</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualifikation des Leitungsteams deutlich erhöhen ▪ Methodenkompetenz der Lehrkräfte ausdifferenzieren ▪ Krankheitstage der Lehrkräfte senken ▪ IT-Kompetenz aller Mitarbeiter steigern“ <p>Dimension: Kundenorientierung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Schülerfeedback verbessert auswerten und auch umsetzen ▪ Kooperation zu Ausbildungsfirmer der Region deutlich intensivieren ▪ Elternkontakte als wichtige Stakeholderarbeit einbinden ▪ Betreuungsangebote ‚Ganztagesschule‘ schrittweise ausdehnen“ <p>(Schweizer & Gloger, 2006: 42)</p>	<p>Schweizer und Gloger demonstrieren in ihren fiktiven Beispielen den aktiven Dreiklang, den sie für Zielsetzungen fordern. Ihre Ziele enthalten ein Subjekt, ein Verb und ein beschreibendes Adjektiv. Gleichwohl bleiben aufgrund der knappen Aussagen Unklarheiten und Interpretationsspielräume. Ob zudem alle genannten Ziele als strategisch bezeichnet werden können (z.B. Krankheitstage der Lehrkräfte senken), kann ebenfalls infrage gestellt werden.</p>
---------------------------	---	---

Tabelle 39: Kommentierte Zielsetzungen für wissensintensive Organisationen im Bildungskontext

Weitere stichwortartige Beispiele für Zielkataloge finden sich u.a. bei Bailey et al. (1999), Haddad (1999) sowie Chang und Chow (1999). Diese Darstellungen enthalten jedoch alle keine ausformulierten Zielsetzungen und stellen lediglich Ergebnisse von Befragungen verschiedener Leitungspersonen an unterschiedlichen Bildungseinrichtungen dar.

Ursache-Wirkungs-Ketten

In der Literatur zur BSC finden sich nicht nur Hinweise auf die Zielformulierungen an sich, sondern auch auf die Bezüge der Ziele untereinander in sogenannten Ursache-Wirkungs-Ketten. So weist Bell darauf hin, dass diese Form von Beziehungsketten in einem postmodernen Kontext problematisch sein könnte, weil der Austausch sehr oft willkürlich und nicht eindimensional geschehe (vgl. Bell, 2003: 68), zudem würden Rückkoppelungen dabei ausser Acht gelassen (vgl. Vries et al., 2010: 38). Röbbken macht darauf aufmerksam, dass die methodische Vorgehensweise zur Verbindung der strategischen Ziele durch Ursache-Wirkungs-Ketten bislang ungeklärt ist. Sie bemängelt, dass die kritischen Erfolgsfaktoren aufgrund der Intuition der verantwortlichen Personen gebildet werden (vgl. Röbbken, 2003: 117). Da das übergeordnete Ziel einer Bildungsorganisation kein singuläres Gesamtziel darstellt (was in privatwirtschaftlichen Unternehmen insbesondere mit der Steigerung des Shareholder Values eher gegeben ist), wird das Bilden von Ursache-Wirkungs-Ketten problematisch, kritisieren Cullen et al. (2003: 11; vgl. dazu auch Speckbacher et al., 2008: 49; Chang & Chow, 1999: 409; Söffker, 2005: 242, mit Verweisen auf Scherer, 2002). Chang und Chow illustrieren anhand von Aussagen aus Interviews, dass sich die Befragten nicht einig sind darüber, ob die Perspektiven miteinander verknüpft oder unabhängig voneinander sind (vgl. Chang & Chow, 1999: 409). Bezüge zwischen den einzelnen Zielen sollen Abhängigkeiten zwischen den Bereichen und Vorhaben ausweisen, „wie Zahnräder, die ineinander greifen“ (Madelung, 2007: 140). Der Entwicklung einer strategischen Landkarte wird dadurch eine ordnende und klärende Funktion eingeräumt. Dieser Arbeitsschritt bietet die Chance, „die inneren Wirkzusammenhänge und Ressourcen- und Kompetenzbedarfe transparent zu machen“ (Madelung, 2007: 140; vgl. auch Keller Johnson, 2003: 5). Schneider schildert in ihrem Fallbeispiel die positive Einschätzung einer am Prozess beteiligten Person: „Erstmals gelingt es, Klarheit und Transparenz über die Vielfalt der Aktivitäten im Rahmen von Schulentwicklung zu bekommen.“ (Schneider, 2009: 245) Dabei kann die visuelle Darstellung der Verknüpfungen erheblich zum Verständnis beitragen, was Doering mittels einer strategischen Landkarte bzw. einer Ziellandkarte empfiehlt (vgl. Doering, 2006).

Die Bedeutung der Ursache-Wirkungs-Ketten wird von Vries et al. jedoch relativiert, man müsse damit nicht die Realität abbilden, sondern lediglich die Strategie in komprimierter und einprägsamer Form kommunizieren (vgl. Vries et al., 2010: 38). Interessanterweise erwähnen Cullen et al. in ihrem Fallbeispiel,

dass einzig eine ausgewählte Gruppe von Mitarbeitenden die Verbindungen zwischen den Perspektiven verstehen müsse: „The linkages between perspectives are not clearly apparent except to the senior members of that faculty.“ (Cullen et al., 2003: 13) Als Grund geben sie die Vermeidung von komplizierten Kennzahlen und Messungen an, die je nachdem mit expliziten Formulierungen verbunden wären. Dieses Vorgehen untergräbt jedoch die Kernidee einer BSC, weshalb diese Aussage kritisiert werden muss. Gleichzeitig wird damit das Problem der schwierigen Umsetzung von Ursache-Wirkungsketten unweigerlich sehr deutlich. Cordes und Knäuper weisen in diesem Zusammenhang auf die diesbezüglich ebenfalls existierenden Schwierigkeiten in der Privatwirtschaft hin und sind wenig erstaunt, dass sich diese Probleme nun auch im Bildungskontext zeigen (vgl. Cordes & Knäuper, 2005: 2).

In keinem der vorliegenden Beiträge finden sich umfassende Abbildungen möglicher Strategy Maps, in denen alle Zielbezüge ausgewiesen wären. Einige zeigen exemplarisch mögliche Verbindungen auf (vgl. beispielsweise Horváth, 1999b: 18), andere geben stichwortartige Beispiele im Text (vgl. beispielsweise Schweizer & Gloger, 2006: 43), wieder andere gehen gar nicht auf die Verknüpfungen der Ziele ein (vgl. beispielsweise Götze, 2008; Söffker, 2005; Zurwehme, 2000).

Indikatoren

In vielen Beiträgen wird deutlich, dass nicht die Zahl der Ziele als Problem betrachtet wird, sondern die Anzahl der damit verbundenen Indikatoren: „Hierbei besteht die Gefahr, dass durch die Auswahl von zu vielen Messgrößen eine riesige Datenmenge entsteht, die nicht nur einen z.T. erheblichen Aufwand in deren Erhebung erfordert, sondern auch die Übersichtlichkeit der einzelnen Perspektiven und der Balanced Scorecard insgesamt erheblich beeinträchtigt.“ (Mack, 2007: 127 f.; vgl. auch Cullen et al., 2003: 6; Madelung, 2007: 140; Storey, 2002: 325; Mettänen, 2005: 182) In der Vielzahl an Messgrößen, die in einer BSC erarbeitet und verwendet werden, sieht Storey aber gleichzeitig auch die Chance, negative Wirkungen im Sinne eines zu starken Fokusses auf einzelne Zahlen zu reduzieren (vgl. Storey, 2002: 329; vgl. auch Rübken, 2003: 103; Speckbacher et al., 2008: 50; Lawrence & Sharma, 2002: 674).

Es zeigt sich jedoch, dass nicht nur die Anzahl der Indikatoren, sondern auch deren Auswahl eine inhaltliche und zeitaufwendige Herausforderung darzustellen scheint (vgl. Mettänen, 2005: 184; vgl. auch O’Neil et al., 1999: 18). „Es gibt schon jetzt eine Unmenge von Ergebnissen, Daten, Kennzahlen und Informationen, die unterschiedlich aussagekräftig sind. Einige sind ausreichend informativ, um ein Bild über die momentane Verfasstheit der Schule in einzelnen Bereichen zu gewinnen, andere verwirren eher. Wiederum andere Informationen hätte man gerne, weiss aber nicht, wie man dazu Aussagen bekommen soll.“ (Madelung, 2007: 140; vgl. auch Rübken, 2003:

115) Zudem sollte zwischen den gewählten Indikatoren und der Strategie ein Bezug vorhanden sein (vgl. Cullen et al., 2003: 7). „Deshalb werden ... jedem strategischen Ziel Indikatoren zugeordnet, die messen, ob die Organisation die angestrebten Ziele auch erreicht hat. Dahinter steht die Philosophie, dass *nur messbare Ziele nachhaltig und erkennbar verfolgt werden*.“ (Schweizer & Gloger, 2006: 43, Hervorhebungen im Original; vgl. auch Mack, 2007: 127) Allerdings legen Schweizer und Gloger den Fokus auf Feedbacksysteme, die quantifizierte Aussagen ermöglichen (vgl. dazu auch Feller et al., 2010: 50) und blenden damit wesentliche qualitative Informationen aus. Sie vernachlässigen dadurch insbesondere die Art schulischer Leistungen, bei denen quantifizierbare Aussagen nur in eingeschränktem Masse entscheidende Informationen enthalten, wie einige Autorinnen und Autoren zu bedenken geben (vgl. Speckbacher et al., 2008: 50 und 56; vgl. auch Mettänen, 2005: 183 und 186; Zurwehme, 2007b: 136; Söffker, 2005: 244; Rübken, 2003: 103; Storey, 2002: 329). O’Neil et al. schreiben denn auch, dass es ihnen möglich war, Ziele zu formulieren, sie dafür aber in einigen Fällen noch keine geeigneten Kennzahlen gefunden hätten: „We felt intuitively that these changes were having a positive effect, but other than anecdotal information we did not have indicators that enabled us to determine what was working and for whom.“ (O’Neil et al., 1999: 13) Allerdings führt Thiele aus, dass Messzahlen gar nicht ausschliesslich an einer Zahl festzumachen seien, „sie dienen auch dazu, Kommunikationsanlässe zu schaffen, Teamarbeit zu intensivieren, die vorgesehenen Zielsetzungen zu erreichen und bieten damit Möglichkeiten der Fortentwicklung und zur Qualitätssteigerung“ (Thiele, 2008: 133). Die positive Auseinandersetzung über und das Ringen um die Wahl geeigneter Indikatoren schildert auch Mettänen: „At the beginning some success factors were chosen, but later they were deleted. One reason was that they were too difficult to define. Another reason was that the chosen factor was not critical enough to be measured. For instance, improving career development possibilities was first considered a critical success factor. However, later the factor was regarded only as something to be improved, not to be measured. ... Some measures posed too many challenges. For instance, it was too hard or even impossible to collect data, or the definition of a measure was too complicated. In those cases a measure was, for example, simplified or redefined. It was also considered whether to implement some measures at all.“ (Mettänen, 2005: 182-185) Mettänen zeigt somit die Schwierigkeit auf, in einer wissensbasierten Organisation Messgrößen in Bezug auf das intellektuelle Kapital zu finden und auf deren Grundlage zu führen (vgl. Mettänen, 2005: 186; vgl. dazu auch Rübken, 2003: 103). Speckbacher, Wentges und Bischof bemängeln, dass im Hochschulbereich die Leistungswirkungen nicht operationalisierbar sind und daher zu stark vereinfachenden Messgrößen gegriffen wird. Diese sind zudem viel leichter zu manipulieren (vgl. Speckbacher et al., 2008: 56).

Einige Beiträge enthalten Kataloge möglicher Indikatoren (vgl. insbesondere

Bailey et al., 1999; vgl. auch Chang & Chow, 1999: 404 f.; Haddad, 1999: 95 f.; Karathanos & Karathanos, 2005: 227-229; Röbbken, 2003: 111; Storey, 2002: 334; Günther et al., 2007: 30), deren Aussagegehalt bezüglich allfälliger strategischer Ziele lässt sich jedoch nicht überprüfen, da oft die Zielsetzungen nicht oder nur ungenügend formuliert sind (z.B. bei O'Neil et al., 1999: 32; Cullen et al., 2003: 12; Papenhausen & Einstein, 2006: 19-21; Götze, 2008: 293-295).

In der Diskussion um geeignete Kennzahlen schlagen Feller et al. eine alternative Bezeichnung vor, die der Schwierigkeit Rechnung tragen soll, dass im Bildungswesen nicht alles in Zahlen darstellbar und damit quantifizierbar sei. Sie verwenden den Begriff „Erkenntniskriterium“ und wollen damit auch qualitativen Aussagen einen Platz in der Scorecard einräumen (vgl. Feller et al., 2010: 52). Chang und Chow warnen jedoch vor subjektiven Einschätzungen. Diese seien anfällig für Verzerrungen, beeinträchtigen die Zuverlässigkeit und erhöhen die Manipulationsgefahr (vgl. Chang & Chow, 1999: 411).

Massnahmen, Pläne

Die Arbeit mit einer BSC erfordert die Einführung neuer Prozesse, die eine neue Art der Arbeit und der Steuerung sowie insbesondere die Erfordernis eines funktionierenden Projektmanagements mit sich bringen. Damit sind jedoch oft Probleme verbunden (vgl. Mettänen, 2005: 186). Thiele schildert in ihrem Erfahrungsbericht, wie Projekte nach grossem Einsatz und trotz viel Enthusiasmus versanden, wie Informationsflüsse versiegen und sich Lehrpersonen alleingelassen fühlen. Sie sieht in einer kontinuierlichen Projektarbeit die Abhilfe für diese Probleme und zeigt auf, wie die Arbeit mit einer BSC die verschiedenen Anliegen bündelt und die Projektsteuerung entscheidend unterstützt (vgl. Thiele, 2008: 126; vgl. dazu auch Cullen et al., 2003: 9). Als wichtig wird in diesem Zusammenhang das Einhalten der Abfolge im Rahmen des Arbeitsprozesses mit einer BSC genannt. Erst nach der Formulierung von Zielsetzungen, Kennzahlen und Zielgrössen werden mögliche Einzelvorhaben und grössere Projekte gesammelt – also nicht ausgehend von bereits bestehenden Projekten. Schweizer und Gloger schlagen dafür das Bilden von Projektgruppen vor, die Arbeitspakete und Projektablaufpläne erstellen, anhand derer anschliessend die Umsetzung lanciert werden kann (vgl. Schweizer & Gloger, 2006: 44). Günther und Zurwehme erachten die Arbeit mit einer BSC als Hilfe für die konsequente Projektarbeit, da damit die Arbeitsschritte klar strukturiert und für alle transparent sind (vgl. Günther & Zurwehme, 2002: 410).

Ob in Bildungseinrichtungen tatsächlich mit einem entsprechenden Projektmanagement gearbeitet wird, kann aufgrund der vorliegenden Beiträge nicht abschliessend geklärt werden. Die Wichtigkeit eines etablierten Projektmanagements und damit verbunden von Projektaufträgen wird jedoch in den Beiträgen betont.

Evaluation

Die Arbeit mit einer BSC bringt eine regelmässige Bestandesaufnahme mit sich. Es muss mit der Erhebung von Informationen in vorab definierten Bereichen, dem Zusammenstellen und Sichten sowie der Analyse und Interpretation von Daten gerechnet werden (vgl. Madelung, 2007: 140). Dieser ergänzende Controlling-Prozess (vgl. Söffker, 2005) ermöglicht die Rückkoppelung zwischen Zielerreichung und Planungsprämissen und muss entsprechend ausgestaltet und implementiert werden. Dabei „ist sicherzustellen, dass über die Balanced Scorecard-Messgrössen berichtet wird“ (Horváth, 1999b). Feste Termine für Berichte zwingen zur Auseinandersetzung mit den erzielten Ergebnissen (vgl. Söffker, 2005: 253 f.). Dabei wird die Leistungsmessung als entscheidender Motivator eingeschätzt, da damit Rückmeldungen verbunden sind, die Orientierung stiften und helfen, die Effektivität der ursprünglichen Pläne und der entsprechenden Umsetzung zu überprüfen (vgl. Chang & Chow, 1999: 410).

Die Arbeit im Bildungskontext bezeichnet Röbbken zu einem grossen Teil als selbst organisiertes Geschehen, das sich externen Steuerungsversuchen weitestgehend entzieht. Möglichkeiten zur intervenierenden Kontrolle sind reduziert (vgl. Röbbken, 2003: 116). Wenn kontrolliert wird, dann dominieren quantitative Aspekte der Zielüberprüfung, weil qualitative schwierig zu erkennen sind: „Compared to a manufacturing organization, the results of knowledge work are hard to recognize. Though a final report or a handout is a clear result of a project, it is difficult to tell if the results are of high quality. Only the quantity of the results is usually obvious.“ (Mettänen, 2005: 180; vgl. auch Speckbacher et al., 2008) Überprüfungen im Rahmen der Steuerung durch eine BSC würden in erster Linie auf die quantitative Performanz abzielen, während Bildungseinrichtungen in erster Linie nach qualitativer Exzellenz streben, worin ein grosser Widerspruch gesehen wird (vgl. Feller et al., 2010: 50). Selbst wenn jedoch qualitative Aspekte überprüft werden sollen, dann wird festgestellt, dass diese Kontrollen mittels Befragungen äusserst aufwendig sind und überdies subjektive Einschätzungen beinhalten (vgl. Mettänen, 2005: 185 und 187). Diese Subjektivität wird aber kritisiert, vor entsprechenden Indikatoren wird gewarnt, weil diese zu Verzerrungen führen könnten, eine Manipulationsgefahr beinhalten und allenfalls die Zuverlässigkeit der Aussagen beeinträchtigen (vgl. Chang & Chow, 1999: 411).

Belohnung

Während einzelne Autoren im Verknüpfen der Zielerreichung mit dem Belohnungssystem einen Vorteil sehen (vgl. Dorweiler & Yakhou, 2005: 143; vgl. auch Stewart & Carpenter-Hubin, 2000/2001: 42; Chen et al., 2006: 203), betrachten Speckbacher, Wentges und Bischof das Verknüpfen der BSC mit dem Anreizsystem als grosse Gefahr. Sie weisen darauf hin, dass „informative Kennzahlen ... ihren Informationsgehalt verlieren [können], wenn sie als Basis

eines Anreizsystems verwendet werden“ (Speckbacher et al., 2008: 50; vgl. auch Chang & Chow, 1999: 398). Storey zeigt auf, dass die bisherige Verknüpfung von Leistungsmessung und leistungsabhängiger Entlohnung sowohl in der Diskussion als auch in der Einführung und Umsetzung des Leistungsmanagements dazu beigetragen hat, Widerstände zu generieren, die die Optimierung des Leistungsmanagements beeinträchtigen (vgl. Storey, 2002: 321).

Kohärenz, Stärke

Die Arbeit mit einer BSC wird als Möglichkeit genannt, die Kohärenz in der Steuerung zu steigern. Sie bietet eine Grundlage, „einen systematischen und ganzheitlichen Steuerungsansatz einzuführen, der alle einschlägigen Instrumente zusammenführt und alle Ebenen eines Bildungssystems einbezieht“ (Doering, 2006: 18; vgl. auch Cullen et al., 2003; Günther & Zurwehme, 2003b: 226; Günther & Zurwehme, 2003a: 21; Haddad, 1999; Zurwehme, 2000: 30 und 46; vgl. für die Kombination mit dem „Baldrige National Quality Programm“ Karathanos & Karathanos, 2005; vgl. für die Kombination mit dem „Total Quality Management“ McAdam & O'Neill, 1999; vgl. für die Kombination mit universitären Wissensbilanzen Karagiannis, Lichka & Rieger, 2006; vgl. dazu auch Röbbken, 2003: 115). Der BSC kommt so eine „Scharnierfunktion“ zu (Cordes & Knäuper, 2005: 3). In einer Studie wird beschrieben, wie erst mit der Erarbeitung einer BSC die Verbindung zwischen der Steuerungsebene und der Ebene des Unterrichts wahrgenommen und thematisiert wurde (vgl. Schneider, 2009: 264).

In zwei Beiträgen finden sich Hinweise auf den Gewinn einer Vernetzung bestehender Elemente mit der Arbeit im Rahmen einer BSC. Die Schnittstelle zwischen politischer und schulischer Ebene wird von Keller Johnson für das texanische Schulsystem thematisiert. In ihrem Fallbeispiel zeigt sie auf, wie eine Verbindung zwischen Legislaturzielen und den schulischen Zielen im Rahmen einer BSC das gegenseitige Verständnis und die Akzeptanz fördert: „We've been able to establish the connections between the policy goals the legislature wants us to achieve and the operational and learning and growth strategies that are required to make those policies happen ... We can demonstrate what we're doing to meet the challenges politicians and the public set for us.“ (Keller Johnson, 2003: 3) Schweizer und Gloger zeigen den Nutzen des Einbezugs eines bestehenden Leitbilds auf: „Sofern in der Schule ein Leitbild erarbeitet wurde, finden sich dort wichtige Anhaltspunkte. Der Balanced Scorecard-Prozess kann dann darauf aufbauend dazu beitragen, die Profilierung der Schule langfristig zu gestalten.“ (Schweizer & Gloger, 2006: 44)

Änderungen

In der Mehrheit der Arbeiten werden für die Übertragung auf den Bildungskontext die ursprünglichen Perspektiven der BSC (Innovation und Lernen, Prozesse, Kundinnen und Kunden, Finanzen, vgl. Abschnitt 2.6.1)

ersetzt oder ergänzt (vgl. Doering, 2006; vgl. auch Dorweiler & Yakhou, 2005: 140; Günther & Zurwehme, 2003a: 22 f.; Günther & Zurwehme, 2003b: 227; Grasshoff & Kothcier, 2006: 208; Jones, 2004: o.S.; Madelung, 2007: 140; Mettänen, 2005: 182; Papenhausen & Einstein, 2006; O'Neil et al., 1999; Röbbken, 2003; Schweizer & Gloger, 2006: 41; Storey, 2002; Zurwehme, 2000: 55; Schneider, 2009). Armitage und Scholey fordern, dass als fünfte Perspektive die Mission aufzunehmen sei, da die Erfüllung der Mission bzw. des Leistungsauftrags der Hauptzweck derartiger Organisationen sei (vgl. Armitage & Scholey, 2004; vgl. auch Bell, 2003; Grasshoff & Kothcier, 2006; O'Neil et al., 1999; Kaplan & Norton, 2001: 135; Keller Johnson, 2003; Kühnle & Minning, 2001: 27 f.; Scheytt, 2007; Schweizer & Gloger, 2006). Bei zahlreichen weiteren Autoren finden sich ebenfalls fünf Perspektiven, wobei sich deren Bezeichnungen erheblich unterscheiden (vgl. Doerfel & Ruben, 2002: 20-22; vgl. auch Günther et al., 2007; Mettänen, 2005: 182; Keller Johnson, 2003: 3; Stewart & Carpenter-Hubin, 2000/2001; Schneider, 2009). Als strategisch relevant gibt Schneider (2007a) insgesamt sieben Perspektiven an, die in einer BSC berücksichtigt werden müssten: Leistungswirkungen, Umfeldbedingungen, Leistungsmerkmale, Prozessqualität, Mitarbeiterperspektive, Kundenperspektive, Wirtschaftlichkeit/Finanzen (vgl. Schneider, 2007a).

Andere Modifikationen beziehen sich weniger auf die Bestandteile einer BSC als auf einzelne Arbeitsschritte im Erarbeitungsprozess. Schweizer und Gloger ergänzen beispielsweise das Erarbeiten der Ursache-Wirkungs-Ketten mit vorgelagerten Wirkungsstärkematrizen (vgl. Schweizer & Gloger, 2006: 42 f.). Doering verwendet den Begriff der Ziellandkarte, spricht dabei aber lediglich vom Abbilden der verschiedenen Ziele und nicht von deren Verknüpfung zu Ursache-Wirkungs-Ketten (vgl. Doering, 2006).

Einschätzung Steuerungssystem

Nur Speckbacher et al. äussern sich explizit ablehnend zum Einsatz einer BSC im Bildungskontext, wobei sie sich auf den spezifisch universitären Kontext beziehen. Eine kennzahlenorientierte, der externen Rechenschaftslegung verpflichteten Steuerung, die zudem mit der leistungswirksamen Entlohnung verknüpft werde, sei im Hochschulbereich nicht erfolgversprechend, weil die Kennzahlen die Leistungswirkungsziele nur schwer erfassen könnten, um die es eigentlich gehen müsste (vgl. Speckbacher et al., 2008). Auch Stewart und Carpenter-Hubin beschreiben die Skepsis, die der quantitativen Erfassung von universitären Leistungen gilt. Dennoch sehen sie in der BSC eine Möglichkeit, den Fokus wieder stärker auf die interne Diskussion zu legen: „Using the balanced scorecard process, with its emphasis on integrative analysis and trade-offs, can move the discussion of performance management from an externally driven concern for image and rankings to an internally driven concern for improved institutional effectiveness.“ (Stewart & Carpenter-Hubin, 2000/2001: 42; vgl. auch Boned Torres & Bagur Femenias, 2006: 15; Günther &

Zurwehme, 2003b: 222; Jones, 2004: o.S.) Grasshoff und Kothcier schreiben, die „Balanced Scorecard [sei] für die Steuerung der öffentlichen Forschungseinrichtungen geradezu prädestiniert“ (Grasshoff & Kothcier, 2006: 209). Vorsichtiger äussern sich Chang und Chow: „Ultimately, in evaluating the balanced scorecard vs. other means of supporting change and improvement, it is important to recognize that all approaches have strengths and weaknesses. The key question is not which method is perfect. Rather it is which has the greatest excess of benefits over costs, including those arising out of its imperfection.“ (Chang & Chow, 1999: 411) Bailey et al. weisen darauf hin, dass die BSC durchaus prüfenswert sei: „[S]chools will likely find this approach to be worthy of consideration as well.“ (Bailey et al., 1999: 180) Vor zu grossen Erwartungen warnen jedoch Drtina et al., die darauf hinweisen, dass vor der Arbeit mit einer BSC zunächst die entscheidenden Grundlagen in Form einer Strategie und geklärten Wertvorstellungen vorhanden sein müssten, sonst könne von der Auseinandersetzung mit der BSC nicht profitiert werden (vgl. Drtina et al., 2007: 12). Storey thematisiert die zu hohen Erwartungen, die allenfalls an die BSC gestellt werden: „The BSC, while not of course any kind of panacea, at least seems to offer a systematic framework for these key processes to occur. With its strong emphasis on multiple, balanced and integrated criteria, it has the advantage that it points a way towards avoiding the problems associated with single-measure approaches.“ (Storey, 2002: 336)

Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Publikationen und Erfahrungen zeigt, dass es noch keine dominante Einschätzung zum Einsatz einer BSC im Bildungskontext gibt.

11.2.2 Zusammenfassung

Die nachfolgende Tabelle 40 stellt die Angaben aus der Literatur zur BSC im Bildungskontext strukturiert nach dem modifizierten Analyseframework zusammenfassend dar.

Nr.	Bezeichnung	Spezifische Ausprägung
1	Spezifischer Kontext, Struktur, Akteure	<ul style="list-style-type: none">▪ Kein dominanter Organisationskontext▪ Keine dominante spezifische Struktur▪ Unterstützung der vorgesetzte Ebene als zentraler Akteur mehrfach erwähnt
2	Informationsflüsse	<ul style="list-style-type: none">▪ Grosse Bedeutung der Informationsflüsse in lernenden Organisationen▪ Betonung der Schriftlichkeit▪ Einbezug aller Akteure wichtige Voraussetzung
3	Steuerungsprozess	<ul style="list-style-type: none">▪ Zahlreiche Hinweise auf die Wichtigkeit aller einzelnen Teilfunktionen und das wiederholte Durchlaufen des Prozesses
4	Strategische Ausrichtung	<ul style="list-style-type: none">▪ Implementierung einer vorhandenen Strategie, kein Strategieerarbeitungssystem▪ Bei Doering (2006) Differenzierung Bildungsverwaltung

		(strategische Steuerung) und schulische Ebene (operative Steuerung), wodurch Gestaltungsspielraum an Schulen auf reine Umsetzung eingeschränkt wird
5	Thematische Schwerpunkte, Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schwerpunktsetzung erforderlich ▪ Zielformulierungen erforderlich, konkrete Umsetzung erweist sich als problematisch ▪ Bezüge zwischen den Zielen (Ursache-Wirkungs-Ketten) umstritten
6	Indikatoren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auswahl der Indikatoren problembehaftet: Welche Indikatoren vermögen die Ziele im Bildungskontext abzubilden? ▪ Anzahl Indikatoren umstritten: Zu viele führen zu erheblichem Aufwand bei der Erhebung und bei der Interpretation, zu wenige geben einzelnen Indikatoren ein zu grosses Gewicht
7	Massnahmen, Pläne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projektmanagement erforderlich für gelingende Arbeit mit BSC
8	Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Regelmässig erforderlich, mit konkreten Rückbezügen zur Zielformulierung ▪ Dominanz quantitativer Überprüfung wird beanstandet, da viele Leistungen damit nicht erfasst und evaluiert werden können ▪ Gleichzeitig werden subjektive Evaluationen hinsichtlich der Manipulationsgefahr und möglichen Verzerrungsgefahr kritisiert
9	Belohnung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine dominante Einschätzung, einige Autoren befürworten die Koppelung mit einer Belohnung, andere lehnen sie ab
10	Kohärenz, Stärke	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zusammenführung bislang isolierter Bemühungen und Elemente als Gewinn und besondere Stärke des Systems
11	Änderungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perspektivenzahl und -bezeichnungen werden teilweise geändert ▪ Modifikationen von einzelnen Bezeichnungen ▪ Vereinzelt Ergänzungen (z.B. Wirkungsstärkematrizen bei Schweizer und Gloger (2006))
12	Einschätzung Steuerungssystem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine dominante Einschätzung, das Spektrum reicht von gänzlicher Ablehnung bis zu dringenden Empfehlungen

Tabelle 40: Zusammenfassung BSC im Bildungskontext

11.2.3 Diskussion der APS bezüglich der BSC im Bildungskontext

Die Beiträge zur BSC im Bildungskontext werden im nachfolgenden Abschnitt bezüglich der drei APS diskutiert:

APS 1

Das gewählte Steuerungssystem zeigt sich in formellen Elementen im Steuerungsprozess.

In der Literatur zur BSC im Bildungskontext wird im Rahmen des Steuerungsprozesses auf verschiedene formelle Elemente verwiesen (vgl.

Abschnitt 2.6 sowie 11.2.1): Vision, Mission, Leitbild, Strategie, strategische Landkarte, Arbeitspakete, Projekt- und Aktionspläne, Berichte.

Die A-priori-Spezifikation 1 wird für die Beiträge zur BSC im Bildungskontext bestätigt.

APS 2

Die formellen Elemente prägen alle Phasen im Steuerungsprozess.

Die BSC will als umfassendes Managementsystem die Steuerung über alle Teilfunktionen des Prozesses verknüpfen. Gleichwohl beinhalten die publizierten Beiträge zur BSC im Bildungskontext in erster Linie detaillierte Hinweise zur ersten Phase, da zu diesem Zeitpunkt die Ziele geklärt und mit Indikatoren hinterlegt und anschliessend Hinweise zu Massnahmen und zur Evaluation gemacht werden. Konkrete Angaben zur Ausgestaltung der Planungs-, Umsetzungs- oder Evaluationsphase werden in den Beiträgen nur vereinzelt gemacht, wie in der Tabelle 41 gezeigt wird.

Phasen	Ziele klären	Planen	Umsetzen	Überprüfen und Sichern
Dokumente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Strategie, Leitbild, Vision, strategische Landkarte (vgl. Doering, 2006) ▪ Visionen, Mission (vgl. Armitage & Scholey, 2004) ▪ BSC im engeren Sinn (bspw. Typ I bei Speckbacher et al. (2003)) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Arbeitspakete und Projektpläne (vgl. Schweizer & Gloger, 2006; vgl. auch Mettänen, 2005; vgl. Doering, 2006; vgl. Günther & Zurwehme, 2002: 410) ▪ Aktionspläne (Speckbacher et al., 2003) 	--	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Berichte (vgl. Mettänen, 2005)

Tabelle 41: Dokumente im Steuerungsprozess mit einer BSC im Bildungskontext

Tabelle 41 zeigt, dass in den Beiträgen nicht in allen Phasen des Steuerungsprozesses auf formelle Elemente verwiesen wird. Es fällt auf, dass sich die Mehrheit der Beiträge der ersten Phase widmet, insbesondere dem Ausarbeiten und Klären der Ziele, Zielgrössen und Indikatoren. Bereits das Festlegen von Massnahmen wird nicht mehr in allen Beiträgen mit weiterführenden Hinweisen erläutert. Für die Planung werden von mehreren Autorinnen und Autoren Arbeitspakete, Projekt- bzw. Aktionspläne vorgeschlagen. Für die Phase der Umsetzung werden keine formellen Elemente

erwähnt, in der Phase der Überprüfung und Sicherung wird lediglich auf das Erstellen von und Arbeiten mit Berichten verwiesen.

Die A-priori-Spezifikation 2 wird für die Beiträge zur BSC im Bildungskontext nicht bestätigt.

APS 3

Die hohe Ausarbeitungsqualität der formellen Elemente bestätigt deren grosse Bedeutung im Steuerungssystem.

In der nachfolgenden Tabelle 42 werden die Hinweise zur spezifischen Ausgestaltung der formellen Mechanismen in den Beiträgen zur BSC im Bildungskontext zusammenfassend dargestellt und daraus die Konsequenzen bezüglich der A-priori-Spezifikation 3 abgeleitet.

Formelle Mechanismen	Ausarbeitungsqualität	Konsequenz APS 3
Zielformulierungen	Die in den Beiträgen zur Illustration enthaltenen Zielformulierungen sind oft unklar, bewegen sich nicht auf einer strategischen Ebene oder sind in der Adressierung zu wenig präzise, die Ausarbeitungsqualität ist problematisch.	Nicht bestätigt
Indikatoren	In den Beiträgen wird von zu umfangreichen Indikatorenkatalogen berichtet, ein Hinweis, der mit erheblichen Schwierigkeiten begründet wird, überhaupt adäquate Indikatoren auszuwählen. Die Wahl objektiver bzw. quantitativ messbarer Indikatoren wird kritisiert, gleichzeitig wird aber auf die möglichen Verzerrungen bei der Wahl subjektiver Indikatoren hingewiesen. Die Indikatorenwahl geht aus den Beiträgen als problembehaftet hervor.	Nicht bestätigt
Massnahmen	Zur konkreten Festlegung von Massnahmen fehlen in den Beiträgen mehrheitlich entsprechende Hinweise bzw. erfolgen diese auf einer hoch abstrakten, allgemeinen Ebene. Man verweist allgemein auf das Erfordernis eines professionellen Projektmanagements.	Nicht bestätigt
Evaluation	Auch wenn die Wichtigkeit der regelmässigen Überprüfung und der Rückmeldung der Daten betont wird, so fehlen doch, ausgehend von den Schwierigkeiten, die sich bei der Bestimmung der Indikatoren bereits zeigten, entsprechende Hinweise über die Art der Evaluation, über mögliche Erhebungsmethoden und über die Datenverarbeitung sowie die allfällige Berichterstattung.	Nicht bestätigt

Tabelle 42: Hinweise zur Ausgestaltung formeller Mechanismen in den Beiträgen zur BSC im Bildungskontext

Die A-priori-Spezifikation 3 wird für die Beiträge zur BSC im Bildungskontext

nicht bestätigt.

11.3 Beitrag der BSC im Bildungskontext zur schulischen Steuerung

11.3.1 Vergleich der fünf Fälle mit der Literatur zur BSC im Bildungskontext

Die nachfolgende Tabelle strukturiert die Zusammenfassungen der einzelnen Fälle sowie die Auswertungen zur BSC entlang des modifizierten Analyseframeworks und ermöglicht dadurch einen Vergleich der Daten (vgl. Tabelle 43). Sie wird im Anschluss daran kommentiert.

Fall Element		B	C	A	D	E	BSC
1	Spezi- fischer Kontext, Struktur, Akteure	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einheits- gemeinde ▪ Schulverwal- tung Teil der Stadtverwal- tung (Abteilung Bildung) ▪ 9 Mitglieder in der Schulpflege ▪ 4 Primar- schulen in der Gemeinde ▪ Geschäfts- leitung ▪ Fachstelle für Schulent- wicklung ▪ Schule B ▪ 60 Mitarbei- tende ▪ 2 SL (62 bzw. 54 %) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Getrennte politische und Primarschul- gemeinde ▪ Eigene Schul- verwaltung ▪ 9 Mitglieder in der Schulpflege ▪ 7 Primar- schulen in der Gemeinde ▪ Leitung Bildung ▪ Schulleitungs- konferenz ▪ Schule C ▪ 60 Mitarbei- tende ▪ 3 SL (86, 50 bzw. 15 %) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Getrennte politische und Schulgemeinde ▪ Eigene Schul- verwaltung ▪ 7 Mitglieder in der Schulpflege ▪ 3 Primar- schulen in der Gemeinde ▪ Koordinations- gruppe ▪ Schule A ▪ 37 Mitarbei- tende ▪ 2 SL (74 bzw. 53 %) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einheits- gemeinde ▪ Schulverwal- tung Teil der Stadtverwal- tung ▪ 5 Mitglieder in der Schulpflege ▪ 1 Primarschule in der Gemein- de ▪ Schule D ▪ 20 Mitarbei- tende ▪ 1 SL (43 %) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einheits- gemeinde ▪ Keine Schul- verwaltung ▪ 5 Mitglieder in Schulpflege ▪ 1 Primarschule in der Gemein- de ▪ Schule E ▪ 13 Mitarbei- tende ▪ 1 SL (35 %) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kein domi- nanter Orga- nisations- kontext ▪ Keine dominante spezifische Struktur ▪ Unterstützung der vorgesetzten Ebene als zentraler Akteur mehrfach erwähnt

2	Informationsflüsse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verschiedene Zusammenkünfte der Beteiligten ▪ Zahlreiche Anlässe im Jahresverlauf 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verschiedene Zusammenkünfte der Beteiligten ▪ Zahlreiche Anlässe im Jahresverlauf 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verschiedene Zusammenkünfte der Beteiligten ▪ Zahlreiche Anlässe im Jahresverlauf 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verschiedene Zusammenkünfte der Beteiligten ▪ Zahlreiche Anlässe im Jahresverlauf 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verschiedene Zusammenkünfte der Beteiligten ▪ Zahlreiche Anlässe im Jahresverlauf 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grosse Bedeutung der Informationsflüsse in lernenden Organisationen ▪ Betonung der Schriftlichkeit ▪ Einbezug aller Akteure als wichtige Voraussetzung
3	Steuerungsprozess	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zielklärung einerseits durch kantonale Vorgaben dominiert, andererseits grosser Einfluss der Ressort- und Stufenkonferenzen ▪ Planungsarbeit an Zielklärung gekoppelt ▪ Umsetzung durch Stufen- und Ressortgruppen in Eigenverantwortung ▪ Durchführungskontrollen u.a. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zielklärung einerseits durch kantonale Vorgaben dominiert, andererseits kommunale Vorgaben und Einschränkungen ▪ Planung durch erweiterte Schulleitung, Erstellung von Projektbeschrieben ▪ Umsetzung selbstständig und eigenverantwortlich in Stufen- und Projekt- 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zielklärung einerseits durch kantonale Vorgaben dominiert, andererseits in Schule stark partizipativ angelegt ▪ Planung eng mit Zielklärung gekoppelt, verläuft sehr kreativ und spontan, einzelne Projektbeschriebe ▪ Umsetzung delegiert an Arbeitsgruppen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zielklärung nach Umsetzung Volksschulgesetz nun durch Vorstösse aus dem Team dominiert, partizipativer, demokratischer Entscheidungsprozess ▪ Planung mit Zielklärung verbunden, verläuft oft rollend ▪ Umsetzung selbstständig und eigenverantwortlich in Arbeitsgruppen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zielklärung nach Umsetzung Volksschulgesetz nun durch Vorstösse aus dem Team, partizipativer, demokratischer Entscheidungsprozess ▪ Planung mit Zielklärung verbunden ▪ Umsetzung selbstständig und eigenverantwortlich in Arbeitsgruppen, protokolliert ▪ Laufende Berichter- 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zahlreiche Hinweise auf die Wichtigkeit aller einzelnen Teilfunktionen und das wiederholte Durchlaufen des Prozesses

		im täglichen Kontakt und an Standortbestimmungstag, Berichterstattung durch Schulleitende in Form von Jahresbericht und Zwischenauswertung Schulprogramm	<ul style="list-style-type: none"> gruppen ▪ Nur ausgewählte Projekte werden evaluiert, Evaluation als Reizwort ▪ SOFT-Analyse anlässlich Standortbestimmungstag 	und Einzelpersonen <ul style="list-style-type: none"> ▪ Überprüfung und Sicherung in Arbeitsgruppen und am Standortbestimmungstag (wird protokolliert) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mündliche Auswertung von Projekten, keine Überprüfung ▪ Jährlicher Evaluationstag ▪ Schriftlicher Quartalsbericht durch Schulleitung 	stattung an Sitzungen <ul style="list-style-type: none"> ▪ Überprüfung in Arbeitsgruppen vorbereitet, Bericht im Plenum am Evaluations- und Entwicklungstag ▪ Schriftlicher Jahresbericht durch Schulleitung ▪ Regelmässige Elternbefragungen 	
--	--	--	---	---	--	--	--

4	Strategische Ausrichtung	<ul style="list-style-type: none"> Legislaturprogramm wichtige Orientierungsgrösse, erstmals mit grossem Einfluss der Geschäftsleitung erstellt Leitbild vorhanden, spielt keine wichtige Rolle mehr Schulprogramm von 2007 Strategischer Handlungsspielraum zurzeit gering 	<ul style="list-style-type: none"> Legislaturprogramm zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht vorhanden Leitbild und Schulprogramm 2008 getrennt Leitbild spielt keine wichtige Rolle mehr Schulprogramm von 2008 Strategischer Handlungsspielraum zurzeit gering 	<ul style="list-style-type: none"> Legislaturprogramm zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht vorhanden Leitbild vorhanden, spielt keine Rolle mehr Schulprogramm von 2009 Strategischer Handlungsspielraum zurzeit gering 	<ul style="list-style-type: none"> Legislaturprogramm zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht vorhanden Leitbild überarbeitet (interne und externe Version) Schulprogramm von 2010 Handlungsspielraum als begrenzt wahrgenommen 	<ul style="list-style-type: none"> Legislaturziele im Hinblick auf die schulische Arbeit formuliert Leitbild und Schulprogramm bis 2011 in einem Dokument zusammengefasst Entwurf neues Schulprogramm 2011 Handlungsspielraum, trotz restriktiver Vorgaben durch Kanton 	<ul style="list-style-type: none"> Implementierung einer vorhandenen Strategie, kein Strategieerarbeitungssystem Bei Doering (2006) Differenzierung Bildungsverwaltung (strategische Steuerung) und schulische Ebene (operative Steuerung), wodurch Gestaltungsspielraum an Schulen auf reine Umsetzung eingeschränkt wird
---	--------------------------	---	---	---	--	---	--

5	Thematische Schwerpunkte, Ziele	<ul style="list-style-type: none"> 5 Schwerpunkte mit 32 Vorhaben Keine aussagekräftigen Zielformulierungen Keine Bezüge zwischen den Zielen und Vorhaben 	<ul style="list-style-type: none"> 9 thematische Abschnitte, 11 Zielsetzungen mit 25 Vorhaben Keine aussagekräftigen Zielformulierungen Keine Bezüge zwischen den Zielen und Vorhaben 	<ul style="list-style-type: none"> 7 Schwerpunkte mit je 2 übergeordneten Grobzielen sowie 64 Vorhaben Keine aussagekräftigen Zielformulierungen Keine Bezüge zwischen den Zielen und Vorhaben 	<ul style="list-style-type: none"> 4 thematische Schwerpunkte, 33 Ziele Teilweise aussagekräftig formulierte Ziele Keine Bezüge zwischen den Zielen 	<ul style="list-style-type: none"> 3 thematische Schwerpunkte, 9 Unterthemen mit 50 Zielsetzungen Keine aussagekräftigen Zielformulierungen Keine Bezüge zwischen den Zielen und Themen 	<ul style="list-style-type: none"> Schwerpunktsetzung erforderlich Klare Zielformulierungen erforderlich, konkrete Umsetzung erweist sich als problematisch Bezüge zwischen den Zielen (Ursache-Wirkungsketten) umstritten
6	Indikatoren	<ul style="list-style-type: none"> Vorhaben und Indikatoren sind vermischt oder fehlen 	<ul style="list-style-type: none"> Keine Angaben zu Indikatoren Angaben zu geplanter Überprüfungsform und -zeitpunkt 	<ul style="list-style-type: none"> Indikatoren formuliert, mit begrenzter Aussagekraft bezüglich der formulierten Ziele 	<ul style="list-style-type: none"> Keine Angaben zu Indikatoren 	<ul style="list-style-type: none"> Angaben zur Überprüfung der Zielerreichung, verfügen aber nur über eine begrenzte Aussagekraft bezüglich der formulierten Ziele 	<ul style="list-style-type: none"> Auswahl der Indikatoren problembehaftet: Welche Indikatoren vermögen die Ziele im Bildungskontext abzubilden? Anzahl Indikatoren umstritten: Zu viele führen zu erheblichem Aufwand bei

							der Erhebung und bei der Interpretation, zu wenige geben einzelnen Indikatoren ein zu grosses Gewicht
7	Massnahmen, Pläne	<ul style="list-style-type: none"> Keine Massnahmen schriftlich festgehalten Umsetzung an einzelne Mitarbeitende sowie Stufen und Ressorts delegiert Keine Projektbeschriebe für die Umsetzung der schulischen Vorhaben Für schulübergreifende Projekte in der Gemeinde B bestehen Projektbeschriebe (Ausnahmefall) 	<ul style="list-style-type: none"> Stichwortartige Angaben zur Planung und zu Massnahmen Zuständigkeiten ausgewiesen Umsetzung an einzelne Mitarbeitende sowie Arbeitsgruppen delegiert Projektbeschriebe bestehen, sind aber nur punktuell und wenig präzise ausgefüllt 	<ul style="list-style-type: none"> Keine Formulierung von Massnahmen Umsetzung an Mitarbeitende sowie Arbeitsgruppen delegiert Projektbeschriebe vorhanden, Qualität mangelhaft 	<ul style="list-style-type: none"> Massnahmen formuliert Umsetzung an einzelne Mitarbeitende sowie Arbeitsgruppen delegiert Projektaufträge für Jahresthemen 	<ul style="list-style-type: none"> Stichwortartige Angaben zu Massnahmen Umsetzung an einzelne Mitarbeitende sowie Arbeitsgruppen delegiert Projektbeschriebe werden im Laufe der Arbeit durch die Arbeitsgruppen erstellt 	<ul style="list-style-type: none"> Projektmanagement erforderlich für gelingende Arbeit mit BSC

8	Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluationen am Standortbestimmungstag ▪ Schriftliche Unterlagen im Rahmen der Zielüberprüfung auf gesamtschulischer Ebene (Jahresbericht, Zwischenauswertung Schulprogramm) ▪ Rückbezüge zur Ausgangslage und zu formulierten Zielen werden hergestellt ▪ Dominanz subjektiver Einschätzungen ▪ Keine objektive Bestimmung der Zielerreichung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ SOFT-Analyse am Standortbestimmungstag ▪ Keine schriftlichen Unterlagen im Rahmen der Zielüberprüfung auf gesamtschulischer Ebene (lediglich Protokoll Stufen-sitzung) ▪ Kein Bezug zu den gesamtschulischen Zielen ▪ Dominanz subjektiver Einschätzungen ▪ Keine objektive Bestimmung der Zielerreichung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auswertungen am Standortbestimmungstag ▪ Protokoll Standortbestimmungstag ▪ Keine Rückbezüge zur Ausgangslage und zu formulierten Zielen ▪ Dominanz subjektiver Einschätzungen ▪ Keine objektive Bestimmung der Zielerreichung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluation am Standortbestimmungstag ▪ Keine schriftlichen Unterlagen im Rahmen der Zielüberprüfung auf gesamtschulischer Ebene ▪ Semester- bzw. Quartalsbericht durch die Schulleitung ▪ Keine Rückbezüge zur Ausgangslage und zu formulierten Zielen ▪ Dominanz subjektiver Einschätzungen ▪ Keine objektive Bestimmung der Zielerreichung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluationen am Standortbestimmungstag ▪ Schriftliche Berichte aus den Arbeitsgruppen ▪ Jahresbericht der Schulleitung ▪ Keine Rückbezüge zur Ausgangslage bzw. zu formulierten Zielen; bislang gab es Letztere nicht ▪ Dominanz subjektiver Einschätzungen ▪ Keine objektive Bestimmung der Zielerreichung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Regelmässig erforderlich, mit konkreten Rückbezügen zur Zielformulierung ▪ Dominanz quantitativer Überprüfung wird beanstandet, da viele Leistungen damit nicht erfasst und evaluiert werden können ▪ Gleichzeitig werden subjektive Evaluationen hinsichtlich der Manipulationsgefahr und möglichen Verzerrungsgefahr kritisiert
---	------------	--	---	--	---	--	---

9	Belohnung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Belohnung in Form von Wertschätzung und Flexibilität ▪ Wahl spezieller Veranstaltungsorte für Zusammenkünfte als indirekte Belohnungsmöglichkeit ▪ Sanktionen sind kein Thema, höchstens in Mitarbeitendenbeurteilung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine Belohnungsmöglichkeiten ▪ Sanktionen sind kein Thema, höchstens in Mitarbeitendenbeurteilung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Finanzielle Belohnungsmöglichkeiten (Einmalzahlungen) werden nicht wahrgenommen ▪ Belohnung in Form von Wertschätzung und Flexibilität ▪ Sanktionen sind kein Thema, höchstens in Mitarbeitendenbeurteilung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Belohnung in Form von Wertschätzung und Flexibilität ▪ Sanktionen sind kein Thema, höchstens in Mitarbeitendenbeurteilung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Belohnung in Form von Wertschätzung und Flexibilität ▪ Sanktionen sind kein Thema, höchstens in Mitarbeitendenbeurteilung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine dominante Einschätzung, einige Autoren befürworten die Koppelung mit einer Belohnung, andere lehnen sie ab
10	Kohärenz, Stärke	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sieben Elemente im Rahmen des Steuerungsprozesses ▪ Nehmen nur punktuell aufeinander Bezug 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fünf Elemente im Rahmen des Steuerungsprozesses ▪ Nehmen nur punktuell aufeinander Bezug 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fünf Elemente im Rahmen des Steuerungsprozesses ▪ Beziehen sich nur in einem Fall aufeinander 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fünf Elemente im Rahmen des Steuerungsprozesses ▪ Zwei nehmen Bezug auf andere Dokumente 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sieben Elemente im Rahmen des Steuerungsprozesses ▪ Nehmen nur punktuell aufeinander Bezug 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zusammenführung bislang isolierter Bemühungen und Elemente als Gewinn und besondere Stärke des Systems

11	Änderungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zukünftige Abstimmungen zwischen Elementen verstärken (Legislatur- und Schulprogramm) ▪ Stärkere Eigenbestimmung nach Umsetzung VSG 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einführung von Jahresberichten, die durch die Schulleitung zu erstellen sind 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine Änderungsabsichten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Änderungen sind zurzeit nicht geplant, im Zuge der anstehenden personellen Veränderungen erhofft man sich Impulse zur Verbesserung einzelner Aspekte 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Änderungen sind lanciert (Trennung von Schulprogramm und Leitbild) und dienen der weiteren Klärung und Profilierung der schulischen Steuerung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perspektivenzahl und -bezeichnungen werden teilweise geändert ▪ Modifikationen von einzelnen Bezeichnungen ▪ Vereinzelt Ergänzungen
12	Einschätzungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wird als sehr strukturiert erlebt, man erhofft sich mit zunehmender Erfahrung einen noch stärkeren gegenseitigen Abstimmungsprozess zwischen den Beteiligten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wird als wichtig erachtet, wobei der damit zusammenhängende Lernprozess als noch nicht abgeschlossen beurteilt wird 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine einheitliche Einschätzung der schulischen Steuerungsarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grundsätzlich ist man sehr zufrieden mit dem erreichten Stand der schulischen Steuerung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Der jetzige Grad der schulischen Steuerung wird sehr geschätzt, man möchte nicht mehr zurück 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Keine dominante Einschätzung, das Spektrum reicht von gänzlicher Ablehnung bis zu dringenden Empfehlungen

Tabelle 43: Vergleich der einzelnen Fälle mit der Literatur zur BSC im Bildungskontext

Spezifischer Kontext, Struktur, Akteure

Aus der Auswertung der Literatur zur BSC im Bildungskontext ergeben sich keine Hinweise für die schulische Steuerung im Kanton Zürich, die Angaben aus der Literatur sind zu allgemein bzw. beziehen sich auf andere geografische und organisationale Kontexte und Bildungsstufen.

Informationsflüsse

In der Literatur zur BSC im Bildungskontext werden sowohl die Informationsflüsse als auch der Einbezug aller Akteure sehr betont. Beide Aspekte finden sich auch bei der schulischen Steuerung, die Schulprogrammarbeit verläuft in einem mehrstufigen Prozess, in den die verschiedenen Akteure immer wieder eingebunden werden und indem sie über die entsprechenden Informationen verfügen. Der in der BSC-Literatur erwähnte hohe Grad an Schriftlichkeit, der in der Steuerung erforderlich sei, kann allerdings für die schulische Steuerung nicht generell bestätigt werden, die Ausprägungen sind lokal sehr unterschiedlich.

Steuerungsprozess

Der Steuerungsprozess konnte für die untersuchten Schulen detailliert erfasst und beschrieben werden – demgegenüber enthalten die Hinweise aus der Literatur zur BSC im Bildungskontext lediglich allgemeine Hinweise zur Wichtigkeit aller Teilphasen und -funktionen im Steuerungsprozess. Betrachtet man die Bedeutung der Teilphasen an den einzelnen Schulen, ist allerdings eine unterschiedliche Gewichtung erkennbar: Während die Zielklärungsphase mit grossem Aufwand betrieben wird, erfolgt die Planung meist direkt daran gekoppelt und wird nur in wenigen Fällen als eigenständige Phase bearbeitet. Die Umsetzung erfolgt delegiert an einzelne Personen oder Arbeitsgruppen, in der Regel ohne Dokumentation auf schulischer Ebene. Die Phase der Überprüfung erfolgt an allen Schulen mindestens in Form eines Standort- bzw. Evaluationstags, an dem aber nicht an allen Schulen direkte Rückbezüge zur Zielformulierung hergestellt werden. Die einzelnen Ausprägungen der schulischen Steuerung lassen daher auf Ungleichgewichte bezüglich der einzelnen Phasen schliessen. Auch in den Beiträgen zur BSC zeichnen sich Ungleichgewichte ab: So wird die Phase der Planung und Umsetzung ebenfalls weniger thematisiert als die Zielsetzungs- und -klärungsphase. Zur Evaluation werden demgegenüber wieder einzelne Hinweise vorgebracht, diese stehen umfangmässig aber ebenfalls in keinem Verhältnis zu den Beiträgen zur Zielklärungsphase.

Strategische Ausrichtung

Das System der BSC will die Implementierung einer vorhandenen Strategie unterstützen, es ist kein Strategieerarbeitungsinstrument. Vor diesem Hintergrund kann das Vorhandensein eines Leitbilds an allen Schulen als

erfüllte, wesentliche Voraussetzung betont werden; daran könnte man sich bei der Schulprogrammarbeit orientieren. Dies wird jedoch an keiner Schule zurzeit so praktiziert, einzig eine Schule will ihre zukünftige Arbeit am zurzeit überarbeiteten Leitbild ausrichten. Bezüglich der ebenfalls übergeordneten Legislaturprogramme und -ziele lässt sich kein einheitliches Bild zeichnen: Erst an zwei Schulen sind diese zum Zeitpunkt der Befragung nach den letzten Wahlen bereits ausgearbeitet. In beiden Fällen sind sie für die schulische Steuerung allerdings eine wichtige Orientierungsgrösse, wobei sie sich inhaltlich bezüglich des Detaillierungsgrades sehr unterscheiden.

Was hingegen an allen Schulen betont wird, ist die Beschäftigung mit der Umsetzung gesetzlicher Vorgaben, die die schulische Steuerung prägen. Schulen haben wenig Spielraum, um entscheidende strategische Schwerpunkte zu wählen bzw. die vorgegebenen Schwerpunkte stark zu beeinflussen, der Handlungsspielraum wird als sehr stark begrenzt wahrgenommen. Die Gestaltungsmöglichkeiten beziehen sich zurzeit in erster Linie auf die konkreten Umsetzungen der gesetzlichen Vorgaben vor Ort, sind also nicht strategisch, sondern transaktional. Allerdings wird in einem Beitrag zur BSC im Bildungskontext genau diese Ausgestaltung des Steuerungssystems als prüfenswert vorgestellt: Doering verweist auf die strategische Aufgabe der Bildungsverwaltung, die entsprechende Vorgaben zu definieren habe, während den lokalen Schulen die operative Umsetzung obliege. Dafür, so betont Doering allerdings, bräuchten sie entsprechenden operativen Handlungsspielraum (vgl. Doering, 2006).

Thematische Schwerpunkte, Ziele

In den Beiträgen zur BSC im Bildungskontext wird das Setzen und Begrenzen von Schwerpunkten gefordert, die aus der übergeordneten Strategie abgeleitet wurden. Ebenso sollen aussagekräftige Ziele formuliert werden. Die im ursprünglichen Ansatz geforderte Verknüpfung der Ziele mit Ursache-Wirkungs-Ketten ist allerdings hoch umstritten, gleichzeitig wird anhand der Beispiele in der Literatur deutlich, dass die Zielformulierungen der Autorinnen und Autoren den Ansprüchen ebenfalls nicht genügen. Auch die Zielformulierungen an den einzelnen Schulen entsprechen nicht den Erwartungen. Es werden zwar Schwerpunkte ausgewiesen, innerhalb dieser Schwerpunkte kommt es jedoch zu einem additiven Auflisten zahlreicher (sehr vieler!) Ziele und Vorhaben. Es werden keine Ursache-Wirkungs-Ketten gebildet, selbst ein loser Bezug der Ziele untereinander wird an Schulen nicht ausgewiesen.

Indikatoren

Schulen haben grosse Schwierigkeiten, geeignete Indikatoren für ihre Ziele festzulegen. Eine mögliche Ursache mag sicherlich in den bereits unklaren Zielformulierungen liegen. Ein anderer Grund kann darin gesehen werden, dass

sich die einzelnen schulischen Ziele nicht mit einzelnen Indikatoren abbilden lassen und zudem nur wenige objektive Indikatoren ohne grossen Aufwand zur Verfügung stehen, die sich zudem nur bedingt auf die einzelnen Ziele beziehen. Diese Schwierigkeit wird auch in der Literatur zur BSC im Bildungskontext für andere Organisationen und Bildungsstufen mehrfach bestätigt.

Massnahmen, Pläne

Massnahmen und Pläne werden an den verschiedenen Schulen sehr unterschiedlich erarbeitet und ausgewiesen. Die eigentliche Umsetzung erfolgt delegiert an Personen oder an Arbeitsgruppen. Einzelne Schulen formulieren stichwortartig die zu ergreifenden Massnahmen, einige erstellen Projektbeschriebe und -aufträge. Der Detaillierungsgrad dieser Angaben ist jedoch sehr oberflächlich, die Ausarbeitungsqualität der Projektbeschriebe ebenfalls meist oberflächlich und lückenhaft, sodass von einer gesteuerten Umsetzung keine Rede sein kann. An einer Schule wird dies damit begründet, dass man die Motivation der Mitarbeitenden nicht durch eine Übersteuerung untergraben möchte.

Die Erfahrung der mangelnden Umsetzungssteuerung wird in der Literatur zur BSC im Bildungskontext bestätigt. Man fordert ein professionelleres Projektmanagement, das eine Steuerung über die Zielvereinbarungen hinaus ermöglicht. Konkretere Hinweise und Ausführungen sind jedoch nicht Gegenstand der untersuchten Literatur.

Evaluation

Im Rahmen der Evaluationen zeigen sich an allen Schulen unterschiedlichste Formen und Methoden. Allen gemeinsam ist die Durchführung eines Standortbestimmungs- bzw. Evaluationstags an dem eine Rückschau gehalten wird. Nur in einem Fall resultieren daraus ein ausführlicher Jahresbericht mit Rückbezügen zur ursprünglichen Zielsetzung sowie eine Zwischenauswertung des Schulprogramms. An einer anderen Schule wird semester- und neu quartalsweise schriftlich Bericht erstattet, unter anderem auch zu den vorab definierten Jahresthemen. An einer anderen Schule wird ein Protokoll erstellt, das die diskutierten Themen des Evaluationstages dokumentiert, wiederum eine andere Schule bündelt an diesem Tag die Rückmeldungen der Arbeitsgruppen. Ergänzend dazu erstellt die Schulleitung einen Bericht, der allerdings in keinem direkten Bezug zum Evaluationstag steht (ein Bezug zu den Zielen kann an besagter Schule noch nicht hergestellt werden, weil diese Schule bislang keine expliziten Ziele formuliert hatte). An einer Schule werden keine Dokumentationen zur Festhaltung der Erkenntnisse erstellt.

In der Literatur zur BSC im Bildungskontext wird die regelmässige, zielgerichtete Evaluation als zentraler Bestandteil eines vollständigen

Steuerungsprozesses betont, die Diskussion zur Erfassung objektiver oder subjektiver Angaben setzt sich in diesem Zusammenhang jedoch fort (vgl. oben die Diskussion zu den Indikatoren), man ist sich nicht einig.

Belohnung

Bezüglich der Belohnung gibt es in der Literatur zur BSC im Bildungskontext keine einheitliche Einschätzung, die einen lehnen die Kopplung mit finanziellen Anreizen ab, weil damit schädliche Konsequenzen verbunden seien, andere befürworten sie, weil sie sich dadurch eine Unterstützung der Steuerung erhoffen.

In den einzelnen Schulen sind finanzielle Belohnungen von Gesetzes wegen nicht erlaubt, man bewegt sich lediglich im Rahmen der persönlichen Wertschätzung oder des Entgegenkommens in der Arbeitsausgestaltung. Eine entsprechende Berücksichtigung finanzieller Belohnungsaspekte entfällt.

Kohärenz, Stärke

Während in der Literatur zur BSC im Bildungskontext das Zusammenführen bestehender Elemente als besonderer Anreiz für das Arbeiten mit einer BSC erwähnt wird, zeigt sich in der Praxis der Schulen, dass diese im Rahmen der Schulprogrammarbeit die bestehenden Elemente nur ausnahmsweise oder punktuell zueinander in Bezug setzen. Wie bereits oben erwähnt, werden Ziele additiv zusammengestellt; das gleiche Bild zeigt sich auf übergeordneter Ebene bei den spezifisch im Steuerungsprozess entstandenen Dokumenten, sie weisen nur im Ausnahmefall Bezüge auf, stützen sich selten aufeinander ab bzw. leiten sich aus übergeordneten Dokumenten und Aussagen ab.

Änderungen

Bezüglich der Änderungen lassen sich die Beiträge aus den Fallstudien mit den Erkenntnissen der Literaturrecherche nicht vergleichen. In den Schulen hat man das System erst eingeführt, sieht zurzeit keinen Änderungsbedarf oder wenn, dann spezifisch ausgerichtet auf einzelne Aspekte. Demgegenüber können den Beiträgen zur BSC im Bildungsbereich einige Änderungen entnommen werden, die mit der Übertragung des Systems auf den Bildungskontext verbunden sind: einzelne Änderungen der Bezeichnungen, der Perspektivenzahl und -beschriftungen, in einem Fall die Ergänzung mit einem zusätzlichen Arbeitsschritt (Wirkungsstärkematrizen).

Einschätzung Steuerungssystem

Die Einschätzungen der BSC im Bildungskontext sind nicht eindeutig; nur in einem Beitrag wird von einem Einsatz explizit abgeraten, in allen anderen Fällen ist man sich einig, dass weitere Abklärungen nötig sind oder die BSC ein lohnenswertes System ist.

Positiv äussern sich die Befragten an den einzelnen Schulen zur etablierten schulischen Steuerung, sie möchten nicht mehr zurück zum früheren System.

11.3.2 Vergleich der Diskussionen zu den APS

Die Diskussionen der APS werden in diesem Abschnitt miteinander verglichen (vgl. Tabelle 44), sowohl für die verschiedenen in dieser Arbeit untersuchten Fälle als auch für die BSC im Bildungskontext, und anschliessend kommentiert.

Einzelfälle bzw. BSC APS	B	C	A	D	E	BSC
APS 1	Bestätigt	Bestätigt	Bestätigt	Bestätigt	Bestätigt	Bestätigt
APS 2	Nicht bestätigt	Nicht bestätigt	Nicht bestätigt	Nicht bestätigt	Nicht bestätigt	Nicht bestätigt
APS 3	Nicht bestätigt	Nicht bestätigt	Nicht bestätigt	Nicht bestätigt	Nicht bestätigt	Nicht bestätigt

Tabelle 44: Vergleich der Diskussionen der APS aus den verschiedenen Fällen sowie aus der Literaturanalyse zur BSC im Bildungsbereich

Der Vergleich der Erkenntnisse aus den Einzelfallstudien sowie aus der Literaturanalyse zur BSC im Bildungskontext zeigt, dass alle APS identisch beantwortet werden. Die Diskussionsergebnisse zur BSC decken sich somit mit den Ergebnissen aus den Einzelfallstudien.

Beide Steuerungssysteme zeigen sich in formellen Elementen (APS 1). Es kommt aber den formellen Elementen nicht im gesamten Steuerungsprozess eine hohe Bedeutung zu (APS 2). In der Ausgestaltung der einzelnen Elemente wird zudem deutlich, dass aufgrund der Ausarbeitungsqualität die hohe Bedeutung der formellen Mechanismen in den Steuerungssystemen nicht gegeben ist (APS 3).

11.4 Zwischenfazit

Da sich aufgrund des Vergleichs zwischen den Erkenntnissen aus der Literatur zur BSC im Bildungskontext und den Diskussionsergebnissen aus den Fallstudien keine grundlegend neuen oder anderen Einschätzungen und Ergebnisse zeigen, wird für die vorliegende Arbeit geschlossen, dass die BSC keine weiterführenden Beiträge zur schulischen Steuerung mit der Schulprogrammarbeit leisten kann. In Bereichen, in denen sich bei Schulen Schwierigkeiten mit der ergebnisorientierten Steuerung zeigen, manifestieren sich auch Probleme und Schwierigkeiten in Publikationen zur BSC im Bildungskontext. Statt dass sich aufgrund der systematischen Gegenüberstellung der Fallstudienkenntnisse mit den Ergebnissen und Erkenntnissen aus der BSC im Bildungskontext mögliche Verbesserungshinweise oder weiterführende Einsichten ergeben, bestätigen die vorliegenden Ausführungen zur BSC im Bildungskontext einzig die Probleme der ergebnisorientierten schulischen Steuerung.

12 Diskussion der Gütekriterien

12.1 Kapiteleinführung

Das methodische Vorgehen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird im vorliegenden Kapitel anhand der in Abschnitt 7.5 definierten Gütekriterien beurteilt: Angemessenheit des Forschungsvorhabens, Relevanz, intersubjektive Nachvollziehbarkeit sowie sich aufgrund der Fragestellung und des gewählten Vorgehens ergebende Grenzen.

12.2 Angemessenheit des Forschungsvorhabens

Die vorliegende Untersuchung knüpft nahe an der Alltagswelt der untersuchten Subjekte an und versucht diesen Zugang mit dem aktuellen theoretischen Diskurs in der Wissenschaft zu verknüpfen. Aufgrund zahlreicher bestehender Kontakte mit Personen aus dem Schulfeld, der Bildungsverwaltung sowie der Hochschulen bestand die Möglichkeit, das Forschungsvorhaben (Gegenstand, Fragestellung sowie das gewählte Verfahren) wiederholt sowohl mit Betroffenen im Feld als auch mit Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft zu verifizieren und bezüglich der Angemessenheit zu klären.

Im Verlauf der Arbeit lässt sich dies anhand verschiedener Arbeitsschritte aufzeigen: So wurde beispielsweise das Forschungsvorhaben in verschiedenen Kolloquien sowohl an der Universität Zürich als auch an der Pädagogischen Hochschule Zürich vorgestellt und aufgrund der Rückmeldungen überarbeitet. Zudem wurden mit verschiedenen Personen Probeinterviews durchgeführt und deren Rückmeldungen für die definitive Ausgestaltung des Interviewleitfadens berücksichtigt. Im Anschluss an die Befragung wurden ausserdem die Beschreibungen der Fälle mit den Beteiligten vereinzelt telefonisch und mit allen schriftlich validiert.

12.3 Relevanz

Mit dem Kriterium der Relevanz soll nicht nur die Angemessenheit der Arbeit beurteilt, sondern auch deren Nutzen ausgewiesen werden. Dabei bezieht sich dieser einerseits auf den Beitrag zur Theoriebildung, orientiert sich andererseits aber auch am praktischen Nutzen, der durch die Arbeit erzielt wird.

Im Kanton Zürich wurden im Jahr 2005 Schulleitungen obligatorisch für alle Schulen eingeführt, nachdem einzelne Schulen diesen Wechsel bereits vorweg im Rahmen einer Projektphase vollzogen hatten. Diese Pionierschulen sind seit mehr als zehn Jahren geleitet. Eine Erhebung und Analyse des etablierten Steuerungsprozesses an diesen Schulen wurde bislang jedoch nicht

vorgenommen. Wie die schulische Steuerung in den einzelnen Schulen konkret ausgestaltet ist und wie mit dem seit 2005 vorgeschriebenen Schulprogramm gearbeitet wird, wurde bislang an den Schulen im Kanton Zürich nicht untersucht. Mit der vorliegenden Arbeit kann diese Lücke geschlossen werden. Praktische Relevanz erhält die Arbeit insbesondere dadurch, dass damit erstmals die Steuerungsakteure, -prozesse, -strukturen und -dokumente mehrerer Schulen im Überblick dargestellt und ausgewertet werden, wodurch den involvierten Schulen, aber auch anderen Interessierten Vergleiche zur spezifischen Ausprägung vor Ort ermöglicht werden.

Ausgehend von der Auswertung der in dieser Studie erarbeiteten Daten zur schulischen Steuerung wird überdies ein Beitrag zur Diskussion ergebnisorientierter Steuerungssysteme geleistet, ein Beitrag, der den aktuellen Diskurs zu den Effekten von NPM ergänzt. Die von zahlreichen Autorinnen und Autoren wiederholt geforderte Übertragung der BSC auf den schulischen Kontext wird basierend auf empirischen Daten und einer fundierten Literaturanalyse geprüft und ihr möglicher Beitrag wird geklärt.

12.4 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Im Rahmen von qualitativen, explorativen Fallstudien kann die Überprüfbarkeit der empirischen Anlage nicht gewährleistet werden. Vor diesem Hintergrund kommt der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit eine entscheidende Rolle im Beurteilungsprozess zu, die mit einer ausführlichen Dokumentation sowie einem regelgeleiteten Vorgehen unterstützt werden kann.

Die Herleitung der Fragestellung und der APS wird theoriegestützt und praxisorientiert vorgenommen (Kapitel 6), das Forschungsvorhaben sowohl im aktuellen Diskurs in der Wissenschaft als auch in der aktuellen Situation im Schulfeld verankert (vgl. Teil A). Die Wahl des empirischen Vorgehens erfolgt kriteriengeleitet, die Wahl der Fälle ebenso. Die Nachvollziehbarkeit der Studie wird insbesondere dadurch unterstützt, dass für Aufbau und Inhalt der Datenerhebung und -auswertung auf das Analyseframework von Ferreira und Otley (2009) zurückgegriffen wurde, das spezifisch für die Erfassung und Analyse von Performance Management Systems entwickelt wurde. Die für die vorliegende Arbeit vorgenommenen Modifikationen sind transparent und werden erläutert. Die Methoden zur Datenerhebung werden aufgezeigt und alle Informationsquellen werden offengelegt, sofern dies aus Gründen der zugesicherten Anonymität bei den einzelnen Schulen möglich war. Das Auswertungsverfahren und die Argumentation im Rahmen der Interpretation erfolgen ebenfalls strukturiert und regelgeleitet anhand des Analyseframeworks sowie im Rahmen der Diskussion der APS (vgl. Teil B). Ein ausführlicher Anhang macht die gesammelten Unterlagen und Dokumente bzw. Ausschnitte daraus zugänglich und dient der Illustration der Arbeit.

12.5 Limitationen

Dem vorliegenden Forschungsvorhaben sind aus mehreren Gründen Grenzen gesetzt, die im nachfolgenden Abschnitt aufgezeigt werden.

Wie in Kapitel 7 erläutert wurde, versucht die vorliegende Studie einen ganzheitlichen Blick auf Schulen und ihre Steuerung zu ermöglichen. Dieser Blick erfolgte durch Momentaufnahmen und Befragungen durch die aussenstehende Verfasserin und wurde mit gesammelten Unterlagen und Dokumenten illustriert. Zusammenhänge, die sich nur in einer längeren Verweildauer und Begleitung der Befragten im System gezeigt und eine Längsschnittstudie vorausgesetzt hätten, konnten damit nicht erfasst werden. Auch auf direkte Reaktionen bzw. eine aktive Rolle im Rahmen der schulischen Steuerung wurde seitens der Autorin verzichtet, da der Fokus nicht auf Aktionsforschung lag.

Aus Gründen der zur Verfügung stehenden Ressourcen, aber auch wegen der hohen Belastung der Betroffenen im Schulfeld wurde die Studie auf fünf Schulen begrenzt. Aufgrund der stark von lokalen Vorgaben geprägten Situationen können Aussagen zur konkreten Umsetzung der schulischen Steuerung an diesen fünf Schulen nur bedingt generalisiert auf alle Schulen im Kanton Zürich übertragen werden. Die Ergebnisse zur Schulprogrammarbeit hingegen bestätigen Befunde aus Untersuchungen zur Schulprogrammarbeit in Deutschland und lassen sich daher sehr wohl in einem grösseren Kontext generalisieren.

Teil D: Fazit

13 Zusammenfassung der Untersuchung

13.1 Kapiteleinführung

Im vorliegenden Kapitel wird die Untersuchung der ergebnisorientierten, von formellen Elementen dominierten Schulprogrammarbeit zusammengefasst. Ferner wird der Beitrag der BSC zur schulischen Steuerung der Volksschulen im Kanton Zürich summarisch dargestellt.

13.2 Schulische Steuerung anhand der Schulprogrammarbeit an Volksschulen im Kanton Zürich

In der vorliegenden Arbeit wurde erstmals für fünf gezielt ausgewählte, unterschiedliche Schulen, die bereits seit über zehn Jahren geleitet sind, schulische Steuerung anhand der Schulprogrammarbeit im Kanton Zürich mittels Interviews und zur Verfügung gestellter Dokumente und Unterlagen erfasst und ausgewertet (vgl. Kapitel 8-10). Diese explorativen, qualitativen Fallstudien illustrieren die implementierte Steuerung an den fünf ausgewählten Schulen. Damit wird ein erstes Ziel der vorliegenden Arbeit erreicht (vgl. Abschnitt 6.5).

Für die strukturelle Ausprägung der Steuerung an den einzelnen Schulen stellen die kommunalen Begebenheiten zentrale Einflussfaktoren dar, was in den Einzelfällen ausführlich beschrieben und mittels der Darstellung entlang des modifizierten Frameworks nach Ferreira und Otley (2009; vgl. Abschnitt 7.4.3) auch in Gegenüberstellungen mit anderen Schulen verglichen werden konnte. Es konnte aber nachgewiesen werden, dass die ausgewählten Kontextfaktoren (Grösse der Schule, Sozialindex, städtische oder ländliche Gegend) keinen inhaltlichen Einfluss auf die Schulprogrammarbeit zeigen, was eine Mehrfallanalyse mit allen gewählten Schulen rechtfertigte.

Die Studie zeigt auf, dass alle Schulen ein Schulprogramm vorweisen können und dass Steuerung darüber hinaus mit weiteren formellen Elementen (Leitbild, Legislaturprogramm, einzelne Berichte etc.) umgesetzt wird. Betrachtet man jedoch die vier Phasen des Steuerungsprozesses detaillierter, fällt auf, dass in der ersten Phase der Zielklärung viel Aufwand in die Erarbeitung der formellen Elemente investiert wird und dass damit oft auch der Aufwand für die zweite Phase, die Planung, kombiniert wird. Anschliessend ist für die Phase der Umsetzung ein Einbruch feststellbar: Diese Phase wird an keiner der untersuchten Schulen mit formellen Elementen begleitet. Das heisst: Steuerung kann anhand formeller Elemente in der Phase der Umsetzung nicht beobachtet

werden. Für die nachfolgende Phase der Überprüfung und Sicherung sind wieder formelle Elemente zu verzeichnen, allerdings zeigt sich ein sehr heterogenes Bild: Während eine der Schulen, selbst auf Nachfrage hin, keine Berichte oder Protokolle einer gesamtschulischen Auswertung ausweist, dokumentieren andere Schulen in Berichten und Protokollen die Ereignisse und Arbeiten der vergangenen Zeitperioden, eine andere Schule wiederum dokumentiert in Form einzelner konkreter Hinweise die für das Jahr bearbeiteten Ziele. Eine einzige Schule formuliert in diesen Unterlagen ausdrücklich Aussagen zum Zielerreichungsgrad und verknüpft so die Evaluation explizit mit der ursprünglichen Zielformulierung. Offenbar genügt in den meisten Fällen der schlichte Nachweis, dass überhaupt evaluiert wurde. Weiterführende inhaltliche Auseinandersetzungen mit den Evaluationsergebnissen sind nicht oder nur im Ansatz ersichtlich. Formellen Elementen kommt demzufolge nicht im gesamten Steuerungsprozess eine hohe Bedeutung zu. Dass formellen Elementen im Steuerungsprozess nicht durchweg eine hohe Bedeutung zukommt, zeigt sich auch darin, dass die Ausarbeitungsqualität der einzelnen Bestandteile den Ansprüchen einer ergebnisorientierten Steuerung nicht genügt. Ziele werden nicht oder nur im Ausnahmefall präzise formuliert, sie sind häufig mit Massnahmen vermischt und unklar in ihrer Terminierung. Nur in seltenen Fällen werden sie mit Zielgrössen ergänzt, die eine Überprüfung ermöglichen würden. Die Überprüfung findet jedoch mehrheitlich nicht zielorientiert statt, sondern bestätigt lediglich die Tatsache, dass überprüft wurde.

Gleichwohl zeigt sich Schulprogrammarbeit in der Untersuchung als zentrales Element formeller schulischer Steuerung: Im Schulprogramm wird von den Schulen der grosse Anteil an vorgegebenen Umsetzungszielen aufgrund der veränderten gesetzlichen Grundlage von 2005 ausgewiesen. Dies führt allerdings dazu, dass Schulprogrammarbeit zurzeit keine wie ursprünglich vorgesehen strategische Steuerungsmöglichkeit darstellt, sondern transaktional angelegt ist, es geht um die Erreichung und den damit verbundenen Nachweis der gesetzlich vorgegebenen Auflagen. Dies wird mit bürokratischen Mechanismen und Mitteln verfolgt; es werden kantonale Verordnungen und Empfehlungen verabschiedet, wie schulische Steuerung zu erfolgen hat, welche Elemente in diesem Prozess zu erstellen sind und mit welcher Fristigkeit die Auflagen umzusetzen sind.

Bei alledem gilt es dennoch festzuhalten: Trotz qualitativer Fragezeichen, der transaktionalen Ausrichtung sowie der ausgewiesenen Implementationschwierigkeiten unterstützt Schulprogrammarbeit die schulische Steuerung, wenn auch anders als intendiert. Sie erweist sich in der vorliegenden Arbeit in erster Linie als kommunikationsfördernder und arbeitsstrukturierender Ansatz. Die Arbeit der Schulleitungen wird mit diesem klar definierten Vorgehen wesentlich unterstützt, die damit verbundene schulische Steuerung wird von den Befragten als positiv erlebt, man will nicht mehr zum früheren Zustand zurückkehren.

13.3 Beitrag der Balanced Scorecard zur Steuerung von Schulen im Kanton Zürich

Die vorgenommene systematische Auseinandersetzung mit der BSC im Bildungskontext sowie der Vergleich mit der schulischen Steuerung anhand der Schulprogrammarbeit haben gezeigt, dass beide Ansätze eng verwandt sind: Beide sind ergebnisorientiert und strukturell ähnlich aufgebaut, zudem zeigen sich bei beiden Steuerungssystemen in den gleichen Bereichen (u.a. Zielformulierung und Indikatorenfestlegung, Herstellung von Bezügen) analoge Probleme und Schwierigkeiten (z.B. mangelnde Umsetzung und Überprüfung). Aus diesen Gründen konnte für die Untersuchung der Schluss gezogen werden, dass von der BSC keine wesentliche, ergänzende Unterstützung in den relevanten Aspekten des schulischen Steuerungshandelns im Kanton Zürich zu erwarten ist und der Ansatz keine weiterführenden Hinweise für die Optimierung der schulischen Steuerung bietet (vgl. Kapitel 11). Diese Erkenntnis steht im Gegensatz zur in Abschnitt 2.6.5 erwähnten Einschätzung zahlreicher Autorinnen und Autoren, die vom Einsatz einer BSC eine effizientere Steuerung erwarten als von der Arbeit mit einem Schulprogramm. Die Untersuchung hat aber gezeigt, dass von der BSC nicht mehr erwartet werden kann als von der Schulprogrammarbeit, nämlich Kommunikationsförderung und Arbeitsstrukturierung. In diesem Sinne ist auch die Frage, welchen Beitrag die BSC zur schulischen Steuerung der Volksschulen im Kanton Zürich zu leisten vermag, als zweites Ziel der Arbeit beantwortet.

14 Schlussfolgerungen für Theorie und Praxis

14.1 Kapiteleinführung

Aufgrund der vorliegenden Untersuchungsergebnisse kann festgestellt werden, dass die ergebnisorientierte, von formellen Elementen geprägte Steuerung von Schulen aus zwei Hauptgründen zu kurz greift und das theoretische Verständnis schulischer Steuerung grundsätzlich überdacht bzw. erweitert werden muss; dies ist vorliegenden Kapitel zu zeigen:

1. Es wurde deutlich, dass den formellen Steuerungselementen im Steuerungsprozess wider Erwarten und entgegen den gesetzlichen Auflagen keine hohe Bedeutung zukommt und dass damit auch die Ergebnisorientierung infrage gestellt ist.
2. Es hat sich gezeigt, dass Schulprogrammarbeit trotz qualitativer Mängel bei der formellen Ausgestaltung durch die Befragten als positiv erlebt wird und insbesondere informelle Aspekte der Steuerung von Schulen unterstützt.

Die Grundlagen für diese Aussagen werden im nachfolgenden Abschnitt vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlagen (vgl. Kapitel 2-5) dargestellt. Daraus werden sowohl Schlussfolgerungen für Theorie und Praxis gezogen und weiterführende Überlegungen formuliert. Wesentlicher Bestandteil dieser Abschnitte ist die Hypothesenbildung nach Eisenhardt (1989), die aufgrund der nun vorliegenden Erkenntnisse vorgenommen werden kann. Diese Aussagen sind kursiv gehalten.

Aufgrund der Anlage der Studie (vgl. Kapitel 6 und 7) lassen sich die Erkenntnisse nicht im Sinne eines positivistischen Verständnisses für alle Schulen im Kanton Zürich generalisieren. Dennoch sind die Erkenntnisse in zweierlei Hinsicht von Bedeutung: Sie bilden zum einen einen möglichen Ansatzpunkt, um bestehende Theorien zur Steuerung von Bildungsorganisationen zu prüfen und zu erweitern. Zum anderen können sie, allerdings nur mit empfehlendem Charakter, auch als Reflexionsgrundlage für die Praxis anderer Schulen interessant sein, da für die zentralen Kontextfaktoren der schulischen Steuerung (Grösse der Schule, Sozialindex, städtische oder ländliche Gegend) kein inhaltlicher Einfluss auf die Schulprogrammarbeit nachgewiesen werden konnte (vgl. Abschnitt 9.5).

14.2 Beiträge zur Theoriebildung

14.2.1 Geringe Bedeutung formeller Elemente, Ergebnisorientierung fraglich

Anhand der APS (vgl. Abschnitt 6.4) wurde im Rahmen der Fallstudien eine strukturierte Erfassung und Diskussion der Bedeutung der formellen Elemente (vgl. Cardinal et al., 2010: 57) vorgenommen. Die erste APS diente der Klärung, ob sich das gewählte Steuerungssystem grundsätzlich in formellen Elementen im Steuerungsprozess zeigt. Dies kann für alle untersuchten Schulen bestätigt werden. Die Fallstudien zeigen auf, dass alle Schulen ein Schulprogramm vorweisen können und dass darüber hinaus mit weiteren formellen Elementen (Leitbild, Legislaturprogramm, einzelne Berichte etc.) gearbeitet wird.

Schulische Steuerung zeigt sich in formellen Elementen im Steuerungsprozess.

Ob diese formellen Elemente alle vier Teilphasen des Steuerungsprozesses (vgl. Abschnitt 4.4) prägen, wurde mittels der zweiten APS untersucht. Dabei konnte festgestellt werden, dass dies nicht der Fall ist. Die vier Teilphasen sind sehr unterschiedlich von formellen Elementen geprägt. Formellen Elementen kommt demzufolge nicht im gesamten Steuerungsprozess eine hohe Bedeutung zu, die zweite APS wird somit nicht bestätigt.

Formellen Elementen kommt nicht in allen Phasen des schulischen Steuerungsprozesses eine hohe Bedeutung zu.

Inhaltlich wurden die formellen Elemente durch die Auseinandersetzung mit der dritten APS einer genaueren qualitativen Betrachtung unterzogen: Von einer hohen Ausarbeitungsqualität der formellen Elemente wird auf ihre grosse Bedeutung im Steuerungsprozess geschlossen. Die vorgefundene Ausarbeitungsqualität der einzelnen Bestandteile und formellen Elemente genügt jedoch den Ansprüchen einer ergebnisorientierten Steuerung nicht. Ziele werden nicht oder nur im Ausnahmefall präzise formuliert, sie sind häufig mit Massnahmen vermischt und unklar in ihrer Terminierung. In seltenen Fällen werden sie mit Zielgrössen ergänzt, die eine Überprüfung ermöglichen würden. Die Überprüfung findet jedoch mehrheitlich nicht zielorientiert statt, sondern bestätigt lediglich die Tatsache, dass überprüft wurde. Für den schulischen Steuerungsprozess bestätigt sich somit, was Lindblom (1959; 1979) mit „muddling through“ bezeichnet hat: ein Versagen der ursprünglich intendierten, rational-umfassenden Steuerungsmethode (vgl. dazu auch Kay, 2011). Formelle Elemente können vor diesem Hintergrund keine grosse Bedeutung haben, die dritte APS wird somit ebenfalls nicht bestätigt.

Die mangelnde Ausarbeitungsqualität der formellen Steuerungselemente ist ein Indiz dafür, dass formellen Steuerungselementen keine hohe Bedeutung im Steuerungsprozess zukommt.

Mit diesen Erkenntnissen aus den Fallstudien bestätigt sich auch für die schulische Steuerung im Kanton Zürich der Eindruck des „window dressing“ (vgl. Bellmann & Weiss, 2009: 296; vgl. auch Verhoest, Verschuere, Meyers & Sulle, 2010) bzw. des Inszenierens einer Show (vgl. Clarke, 2005: 218): Schulen weisen die erforderlichen ergebnisorientierten, formellen Elemente und Mechanismen nach aussen hin aus, stützen sich im eigenen Handeln aber nicht oder nur eingeschränkt darauf ab und können die schulische Steuerung wegen der schlechten Ausarbeitungsqualität und der mangelnden Verknüpfung der tatsächlichen Handlungen mit den formulierten Prozessschritten nicht daran ausrichten.

Gesetzlich vorgeschriebene Dokumente werden im schulischen Steuerungsprozess erstellt und extern ausgewiesen, intern kommt ihnen im Steuerungsprozess aber nur eine geringe Bedeutung zu.

Setzt man diese Erkenntnisse der Schulprogrammarbeit im Kanton Zürich in einen grösseren geografischen Kontext, werden damit auch Befunde von Studien aus Deutschland bestätigt (vgl. Abschnitt 4.6.4). Der in diesem Zusammenhang von Rolff geprägte Begriff der Implementationslücke (vgl. Rolff, 2006: 351) trifft somit auch auf schulische Steuerung im Kanton Zürich zu.

Schulische Steuerung weist im Kanton Zürich Implementationslücken im Bereich der Schulprogrammarbeit auf.

Der Begriff der Implementationslücke suggeriert jedoch, dass mit entsprechenden Bemühungen, Anstrengungen oder entsprechenden Ansätzen der Mangel behoben und die Lücke geschlossen werden kann. Der Hinweis auf die BSC als möglichen Steuerungsansatz von Schulen in bekannten und weitverbreiteten Lehrbüchern der Aus- und Weiterbildung von Schulleitenden (vgl. Buchen & Rolff, 2006; Dubs, 2005; Seitz & Capaul, 2005) könnte zur Annahme verleiten, dass damit die bestehenden Probleme bewältigt werden könnten. Zur Überprüfung dieser Vermutung wurden in der vorliegenden Arbeit die Ergebnisse der Diskussion der BSC im Bildungskontext beigezogen und systematisch mit den Ergebnissen zur Schulprogrammarbeit verglichen (vgl. Kapitel 11). Es konnte im Verlauf der Untersuchung festgestellt werden, dass sich bei der Implementierung der BSC im Bildungskontext analoge Probleme und Schwierigkeiten zeigen, wie sie auch bei der Schulprogrammarbeit an den

Schulen im Kanton Zürich erfasst werden konnten.⁸¹ Die Implementationslücke zeigt sich demzufolge nicht nur bei der Schulprogrammarbeit, sondern lässt sich auch für die BSC im Bildungskontext feststellen.

Die BSC bietet keine weiterführenden Hinweise für die schulische Steuerung mit Schulprogrammen.

Basierend auf der Feststellung analoger Probleme von Schulprogrammarbeit und BSC wird als erste Haupteckennis der vorliegenden Arbeit der folgende Schluss gezogen:

Ergebnisorientierte, von formellen Elementen geprägte Steuerungssysteme wie die Schulprogrammarbeit oder die BSC vermögen die schulischen Leistungen nicht abschliessend zu erfassen und zu steuern.

Damit werden durch die vorliegende Arbeit theoretische Erkenntnisse und empirische Untersuchungen der Steuerungstheorie bestätigt: Eine von formellen Elementen dominierte, ergebnisorientierte Steuerung bedingt klar definierbare, eindeutige Leistungen, die mit aussagekräftigen Indikatoren abgebildet werden können (vgl. Ouchi, 1979: 843) und auf begrenzten und voraussehbaren Interaktionen der Beteiligten beruhen (vgl. Kay, 2011: 67). Wie die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, ist dies für die schulische Steuerung nicht gegeben.⁸² Schulische Leistungen und die damit verbundenen Ziele werden nicht eindeutig formuliert und nicht mit aussagekräftigen Indikatoren hinterlegt. Ob dies dem Unvermögen oder gar dem bewussten Agieren der beteiligten Personen zuzuschreiben ist oder aber den zu definierenden Leistungen selber, die nicht eindeutig sprachlich erfasst werden können (vgl. Frey & Osterloh, 2000: 35 f.), kann aufgrund der Anlage der vorliegenden Untersuchung nicht beurteilt werden. Allerdings verweist Kay im Zusammenhang mit der mangelnden Umsetzung ergebnisorientierter Steuerung auf die begrenzte Kapazität und Rationalität der Beteiligten. Als Gründe, die seines Erachtens zum Versagen dieses Steuerungsansatzes führen, nennt er „the loose and multidimensional nature of our objectives, the subtleties of our interactions with others, our inability to specify completely the problems we face, the complexity of the systems we handle“ (Kay, 2011: 65). Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse muss die zurzeit vorherrschende Vorstellung einer ergebnisorientierten, von formellen Elementen dominierten Steuerbarkeit von Schulen revidiert und erweitert werden, was weiter unten noch auszuführen ist.

⁸¹ Für die Problembereiche der Anwendung einer BSC in öffentlichen Institutionen im Allgemeinen wird auf die Darstellung bei Scherer verwiesen, der unter anderem ebenfalls anmerkt, dass „Formalisierung nicht notwendigerweise zum Erfolg des Planungsprozesses beiträgt“ (Scherer, 2002: 21).

⁸² Vgl. für die Steuerung im universitären Kontext auch Vakkuri und Meklin (2003).

14.2.2 Unterschätzter Einfluss auf informelle Aspekte der Steuerung

Aus der vorliegenden Untersuchung kann ein weiterer Grund für die oben geforderte Erweiterung des Verständnisses schulischer Steuerung abgeleitet werden: Trotz der erwähnten qualitativen Mängel und der aufgezeigten Schwierigkeiten mit der Schulprogrammarbeit wird die implementierte schulische Steuerung von den Befragten geschätzt, weil damit Transparenz und Struktur in das Steuerungshandeln gebracht und Gesprächsanlässe generiert wurden. Daraus ist zu schliessen, dass trotz enger Gestaltungsmöglichkeiten und qualitativ fragwürdiger schriftlicher Unterlagen das gemeinsame Formulieren und Gestalten der festzulegenden Ziele an den Schulen zu Diskussionen führt, die über detaillierte Zielformulierungen hinausgehen. In der gemeinsamen Auseinandersetzung über die konkrete Ausgestaltung des Schulprogramms werden Vorstellungen über „Schule“ und „Unterricht“ im Allgemeinen ausgetauscht sowie grundsätzliche Normen und Werte thematisiert und besprochen. Diese Klärungsprozesse können in Anlehnung an Ouchi als Sozialisierungsprozesse (vgl. Ouchi, 1979: 837) bzw. als eine Beeinflussung des nach Simons benannten „Belief Systems“ verstanden werden (vgl. Simons, 1995b; vgl. auch Simons, 1995a). Damit werden trotz der klaren Ausrichtung auf Ergebnisse und trotz der Dominanz formeller Elemente informelle Aspekte diskutiert und Absprachen getroffen, die gerade im Hinblick auf das Erstellen und Steuern von nicht abschliessend definierbaren Leistungen eine entscheidende Rolle spielen (vgl. Osterloh, 2010). Aus diesen Überlegungen lässt sich die zweite Haupteckenerkenntnis ableiten:

Der Erarbeitungsprozess eines Schulprogramms führt zu Auseinandersetzungen über informelle Aspekte der schulischen Steuerung (Normen, Werte), selbst wenn diese nicht ausdrücklich als Elemente des Steuerungsansatzes vorgesehen sind.

14.2.3 Konsequenzen

Die aufgezeigten Erkenntnisse sowohl bezüglich der formellen als auch der informellen Elemente decken sich mit alternativen Empfehlungen zur Ausgestaltung und zur Anwendung ergebnisorientierter, von formellen Elementen dominierter Ansätze: „Alternatively, these systems can be applied in a more exploratory manner, i.e. not for the purpose of accountability and for ‚keeping things on track‘ but to support the identification of ‚sensible tracks‘ ... i.e. double loop learning, priority setting and policy development.“ (Spekle & Verbeeten, 2009: 3 bzw. 4 f.) Spekle und Verbeeten weisen nach, dass auch mit einer derartigen alternativen Nutzung des Steuerungssystems die Leistungen verbessert werden. Diese Wirkung führen sie darauf zurück, dass dank der explorativen Nutzung die Angemessenheit von Zielen besser überprüft sowie deren Kommunikation unterstützt wird. Aufgrund der damit verbundenen

verbesserten inhaltlichen Auseinandersetzung gehen sie von einem stringenteren Steuerungshandeln durch die Vorgesetzten aus. Sie schliessen daraus, dass die explorative Verwendung auf jeden Fall besser ist als ein Vorgehen, das auf einen entsprechenden Ansatz gänzlich verzichtet. Für die optimale Ausgestaltung von Steuerungssystemen lohnt es sich daher, das Potenzial einer alternativen, explorativen Verwendung solcher Ansätze im Sinne einer Kommunikationsfunktion bzw. eines Redeinstrumentes zu berücksichtigen (vgl. Spekle & Verbeeten, 2009; vgl. auch DeBusk & Crabtree, 2006; Epstein & Manzoni, 1997: 196; Othman, 2006; Pfaff, Kunz & Pfeiffer, 2000; Doerfel & Ruben, 2002; Schneider, 2007b) und sie als Strukturierungshilfe im Denkprozess zu verwenden (vgl. Bütikofer, 1999).

Mit einer explorativen Ausrichtung der Schulprogrammarbeit kommt dem Steuerungssystem eine kommunikative und strukturierende Funktion zu, die den Denk- und Leistungssteuerungsprozess stringenter auszurichten vermag.

Angesichts des hohen Aufwands, der für die Ausarbeitung des Schulprogramms geleistet wird, und der aufgezeigten qualitativ mangelhaften Implementierung stellt sich jedoch die Frage, ob der Nutzen einer explorativen Ausgestaltung des ergebnisorientierten Ansatzes den geleisteten Aufwand überwiegt. Die wichtigen Auseinandersetzungen zum Denk- und Leistungsprozess sowie zu den informellen Aspekten könnten auch mit anderen Mitteln und insbesondere mit einem umfassenderen Steuerungsverständnis sowie anderen Steuerungsmechanismen (u.a. „clan control“ vgl. Ouchi, 1977; 1979; 1980) effizienter unterstützt werden, wie weiter unten noch gezeigt werden wird. Sollte die jetzt implementierte Schulprogrammarbeit nur noch als exploratives, informierendes Hilfsmittel und als Unterstützungsinstrument im Denk- und Kommunikationsprozess zum Einsatz gelangen, wird zudem ohnehin eine Erweiterung des Steuerungsverständnisses und der eingesetzten -elemente empfohlen, da sonst Steuerungs- bzw. Kontrollelemente fehlen. Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Schwierigkeiten und Probleme der zurzeit implementierten ergebnisorientierten schulischen Steuerung und der erwähnten positiven Effekte einer Auseinandersetzung über informelle Elemente wie Normen, Werte oder schulische Leitvorstellungen ist die gezielte Erweiterung des schulischen Steuerungsverständnisses über die von formellen Elementen dominierte Ergebnisorientierung hinaus aber ohnehin angezeigt.⁸³

Für eine umfassende schulische Leistungssteuerung muss das Verständnis einer von formellen Elementen dominierten, ergebnisorientierten Steuerung erweitert werden.

Nach Ouchi sind die Ergebnisorientierung und damit verbunden die Steuerung

⁸³ Eine Forderung, die bezüglich der Verfahrensorientierung von Osterloh insbesondere auch für den Bereich der Forschung vertreten wird (vgl. Osterloh, 2010).

über klar definierte Zielgrößen vor allem in Situationen angezeigt, in denen alle Beteiligten über vollständige Informationen verfügen, die zudem in den gewählten Größen abgebildet werden können (vgl. Ouchi, 1979: 835; vgl. auch Osterloh, 2010: 268). Diese Voraussetzung ist, wie gezeigt werden konnte, für Schulen nicht gegeben. Ist das Ergebnis jedoch nicht oder nur in einzelnen Punkten klar definierbar, müssen Steuerungsansätze bereits vorher ansetzen, um die Leistung als Ganzes zu erfassen: beim Input sowie über die Steuerung beim laufenden Erstellungsprozess (vgl. Ouchi, 1979; vgl. auch Ouchi, 1980).

Schulische Steuerung muss über den gesamten Leistungserstellungsprozess erfolgen, also über den Input, über den Prozess und – wo entsprechende Daten verfügbar sind – über den Output.

Die Ergänzung der ergebnisorientierten Steuerung mit Mechanismen der Input- und Prozesssteuerung ist jedoch nur eine Ergänzung, die im Rahmen einer optimalen Ausgestaltung schulischer Steuerungssysteme empfohlen wird. Gleichzeitig scheint es aufgrund der vorliegenden Analyse angezeigt, nicht nur formellen Elementen im Rahmen der schulischen Steuerung Beachtung zu schenken. Wie gezeigt werden konnte, erfolgen viele Arbeiten an Schulen nicht aufgrund formeller Steuerung. Informellen Mechanismen kommt demzufolge ebenfalls eine wichtige Rolle zu, was zur Forderung nach einem integrierten Steuerungssystem führt, das sowohl formelle als auch informelle Elemente umfasst (vgl. Cardinal et al., 2010). Abbildung 23 illustriert diesen Sachverhalt.

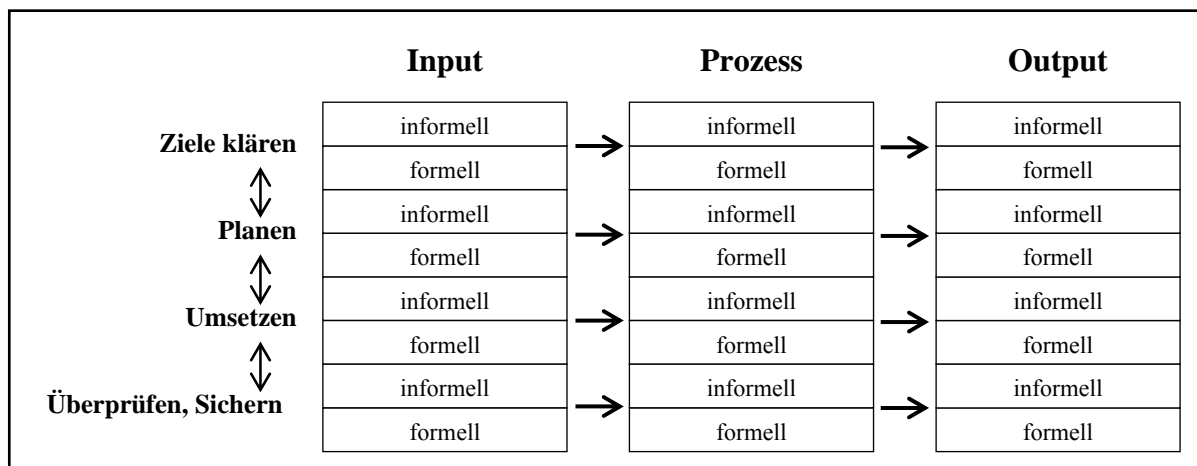


Abbildung 23: Umfassender Steuerungsansatz für Schulen (eigene Darstellung)

Die optimale Ausgestaltung eines schulischen Steuerungssystems umfasst formelle und informelle Elemente und Mechanismen und orientiert sich sowohl am Input und am Prozess als auch an den zu erzielenden Ergebnissen.

Wie stark die einzelnen Elemente in den jeweiligen Phasen ausgeprägt sind, müssen zukünftige Forschungsprojekte zeigen. Abschliessend kann jedoch

festgehalten werden, dass ein derart integriert angelegtes Steuerungssystem den komplexen schulischen Leistungen besser gerecht wird als eine rein ergebnisorientierte, auf formellen Elementen beruhende Steuerung.

14.3 Handlungs- und Gestaltungsempfehlungen für die Steuerung der Volksschulen im Kanton Zürich

14.3.1 Inputorientierung

Die inputorientierte Steuerung von Schulen erfolgt formell über Lehrmittel und Lehrpläne, über die Infrastruktur und damit verbunden über die finanzielle Ausstattung einer Schule sowie – primär – über die Zuweisung personeller Ressourcen (vgl. Halbheer & Reusser, 2008: 255). Auf schulischer Ebene ist der gestaltende Einfluss auf den Lehrplan oder die Lehrmittel gering, beide Elemente werden in erster Linie über den Kanton mit einem je nach Projekt unterschiedlichen Einbezug der Lehrpersonen und Schulleitenden gesteuert.⁸⁴ Die Verantwortung für die Ausgestaltung der Infrastruktur sowie der finanziellen Ressourcen der einzelnen Schulen liegt bei der Schulpflege, die je nach lokaler Ausprägung Schulleitende mehr oder weniger in diese Prozesse einbezieht.

Die grösste Einflussmöglichkeit im Rahmen der Inputorientierung wird für die schulische Steuerung durch Schulleitende bezüglich der personellen Ressourcen gesehen – nicht umfangmässig, auch dies wird basierend auf einer Mehrfaktorenrechnung für jede Schule kantonale vorgegeben, sondern inhaltlich, in formellen Prozessen der Personalauswahl, -führung und -entwicklung sowie in formell und informell ausgerichteten Sozialisierungsprozessen vor Ort. Letztere ordnet Ouchi den Clan-Mechanismen zu (vgl. Ouchi, 1979: 836 f.; vgl. auch Ouchi, 1980: 134-137), die insbesondere ein gezieltes Thematisieren von Normen und Werten, und das Erarbeiten und Befolgen von gemeinsam geteilten Ideen und Vorstellungen beinhalten. Obwohl Schulleitende immer wieder aufzeigen, dass in Zeiten des Lehrpersonalmangels Stellen erst gar nicht besetzt oder aber wesentliche Auswahlkriterien nicht verfolgt und erfüllt werden können, kommen den aufgezeigten Clan-Mechanismen im Rahmen der Inputsteuerung eine entscheidende Rolle zu, was als Element der schulischen Steuerung noch deutlicher und bewusster wahrzunehmen wäre.

⁸⁴ Mit der zurzeit laufenden Erarbeitung des Lehrplans 21 wird in der deutschsprachigen Schweiz erstmals kantonsübergreifend ein Lehrplan erarbeitet: „Der Lehrplan 21 ist ein Projekt der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). Seit Herbst 2010 wird für alle deutsch- und mehrsprachigen Kantone ein gemeinsamer Lehrplan für die Volksschule ausgearbeitet. Damit setzen die 21 Kantone den Artikel 62 der Bundesverfassung um, die Ziele der Schule zu harmonisieren. Voraussichtlich im Frühling 2014 wird der Lehrplan 21 von allen Deutschschweizer Erziehungsdirektorinnen und -direktoren zur Einführung in den Kantonen freigegeben. Anschliessend entscheidet jeder Kanton gemäss den eigenen Rechtsgrundlagen über die Einführung im Kanton.“ (<http://www.lehrplan.ch/>, 18.06.2012, 11.55 Uhr)

14.3.2 Prozessorientierung

Der schulische Leistungssteuerungsprozess besteht aus vier Phasen (vgl. Abschnitt 3.4), die allerdings, wie in den Fallstudien gezeigt werden konnte, unterschiedlich ausgeprägt, gestaltet und miteinander verbunden werden. Zurzeit dominiert ein additives Vorgehen sowohl bei der Erstellung der formellen Elemente als auch im grundsätzlichen Verfolgen der schulischen Steuerung in den vier Prozessphasen. Eine ganzheitliche Sicht wird vermisst, es werden wenige Bezüge zwischen den einzelnen Zielen und Vorhaben, aber auch zwischen den einzelnen Phasen gesucht, ausgewiesen und verfolgt; die strukturellen und formellen Vorgaben dominieren den Prozess statt umgekehrt (vgl. Osterloh & Frost, 2000: 93). Eine stringendere Ausrichtung des schulischen Steuerungshandelns aller Beteiligten mit einer gezielten Prozessorientierung im gesamten Steuerungsverlauf könnte die Leistungssteuerung entscheidend unterstützen: „Eine umfassende Prozessorientierung ... durchbohrt die Organisation im Querschnitt und zeigt sie als strategisches Prozesssystem“ (Osterloh & Frost, 2000: 7). Einzelne Arbeitsschritte können dadurch als Teil des Gesamtprozesses verstanden werden, nicht nur als isolierte, aufgrund gesetzlicher Vorgaben zu erstellende und unter Umständen sinnentleerte, extern auszuweisende Arbeitsvorgänge.

Die an allen Schulen bearbeiteten Ziele, Vorhaben und Projekte werden mit einem sehr niedrigen Grad an Schriftlichkeit, mit einem hohen Grad an Eigenverantwortung und informellem Wissen sowie mit wenig präzise definierten Arbeitsschritten stetig weiterverfolgt. Die Professionalität sowie der hohe individuelle Einsatz aller Beteiligten tragen sicherlich zum Gelingen der schulischen Arbeit bei. Der geschilderte Prozessverlauf entspricht aber – wie weiter oben bereits erwähnt – einer nach Lindblom als „muddling through“ bezeichneten Vorgehensweise (1959; 1979): Unerfüllbare Forderungen nach einer umfassend-rationalen, zielorientierten Steuerung führen in der Realität zu einem wenig koordinierten und wenig geplanten, oft zufälligen Vorgehen, das nicht dokumentiert wird. Gleichwohl erfordern Situationen in Schulen, in denen individuelles, informelles Wissen nicht mehr geteilt wird oder verfügbar ist (u.a. aufgrund von Konflikten, Fluktuation oder plötzlichen Ausfällen), eine angemessene Form der Schriftlichkeit. Unvorhersehbare personelle Änderungen können zu einem erhöhten Aufwand einzelner Betroffener oder zum Scheitern eines Vorhabens führen. Es wird daher empfohlen, ein adäquates Projektmanagement zu etablieren sowie Formen der Kooperation der Beteiligten untereinander zu fördern, damit prozessbezogenes Wissen weitergegeben und geteilt werden kann. Die Zusammenarbeit mit qualifizierten Fachleuten, aber auch die Kontrolle durch diese ist nach Turner und Makhija (2006) der am besten geeignete Steuerungsmechanismus für wissensintensive Leistungen: „Process controls are most adept at using highly specialized knowledge.“ (Turner & Makhija, 2006: 213) Vor diesem Hintergrund wird eine verstärkte

Prozessorientierung im Rahmen der schulischen Steuerung gefordert, da in diesem Bereich erhebliches Steuerungspotential brachliegt.

14.3.3 Ergebnisorientierung

In der schulischen Steuerung gibt es durchaus Ziele, die aussagekräftig formuliert und mit Indikatoren versehen werden können. Ansätze und einige wenige Beispiele wurden dafür an den untersuchten Schulen vorgefunden. Die vorliegende Arbeit hat jedoch gezeigt, dass die wenigsten schulischen Leistungen ergebnisorientiert abgebildet werden können, weshalb die reine Ergebnisorientierung aufzuheben ist. Gleichwohl gilt es immer auch nach derartigen Zielen zu suchen und diese entsprechend auszuweisen, damit die Steuerung im gesamten Prozess dadurch unterstützt werden kann. Der alleinige Fokus auf den Output ist jedoch abzulehnen.

Schulische Ziele, die nicht ergebnisorientiert definierbar sind, sollen in diesem Findungs- und Klärungsprozess aber ebenfalls thematisiert und ausgewiesen werden. Über diese Auseinandersetzungen kommen die Beteiligten miteinander ins Gespräch und legen ihre gemeinsamen Positionen sowohl für die definierbaren als auch für die nicht abschliessend festzulegenden Ziele und Vorhaben in einem kommunikativen Verfahren fest und klären dadurch Normen und Werte für ihr schulisches Handeln, ein Arbeitsschritt, den sowohl Spekle und Verbeeten (2009) als auch Ouchi (1977; 1979; 1980) als entscheidend für die Steuerung insbesondere in wissensintensivem Kontext erachten. Auch wenn das Verknüpfen der Ziele und Vorhaben mit Ursache-Wirkungs-Ketten in der vorliegenden Arbeit als problematisch aufgezeigt wurde, so wird dennoch empfohlen, über mögliche Zusammenhänge und Bezüge zu diskutieren, sich allfällige gegenseitige Einflüsse bewusst zu machen und diese auszuweisen. Die Auseinandersetzung darüber hilft beim Vermeiden rein additiver Kataloge und fördert eine schulische Gesamtsicht.

Standortbestimmungen sind gesetzlich vorgeschrieben und finden an allen Schulen statt, sie werden allerdings nicht nur positiv erlebt und geschildert. Eine Ursache dafür wird im „window dressing“ vermutet, das an den Schulen zurzeit dominiert. Werden Evaluationen explizit mit den ursprünglich formulierten Zielen in Bezug gesetzt und folgen aufgrund der Auswertungsergebnisse tatsächlich Konsequenzen, erhalten Evaluationen eine (neue) Bedeutung und können als wesentlicher Beitrag im schulischen Steuerungsprozess erlebt werden. Für die Rechenschaftsberichte, die für die Gemeinde erstellt werden, können ähnliche Überlegungen hilfreich sein: Wenn sie nicht lediglich um ihrer selbst erstellt werden müssen, sondern wenn damit eine inhaltliche Auseinandersetzung aller Beteiligten stattfindet, erhalten Evaluationen eine sinnstiftende Bedeutung im schulischen Steuerungsprozess, die ihnen zurzeit mehrheitlich fehlt.

Inhaltlich wird die Ergebnisorientierung mit der in ein paar Jahren zu erwartenden Implementierung der 2011 verabschiedeten nationalen Bildungsziele⁸⁵ eine neue Dimension erhalten. Erstmals werden mit deren Eingang in die verschiedenen, zum Teil noch im Ausarbeitungsprozess stehenden Lehrpläne Grundkompetenzen aller Schülerinnen und Schüler in einzelnen Bereichen definiert. Die Ergebnisorientierung der schulischen Leistungssteuerung wird damit von der zurzeit dominierenden transaktionalen Ausrichtung auf eine unterrichtsbezogene Ebene bzw. auf die Kompetenzebene der Schülerinnen und Schüler überführt. Der Einbezug solcher Ziele in die Schulprogrammarbeit wird diese grundlegend verändern. Gleichwohl wird davor gewarnt, schulische Steuerung nur auf diese wenigen, fachspezifisch und ergebnisorientierten Ziele auszurichten. Wie gezeigt wurde, vermögen diese die schulischen Leistungen nicht umfassend zu erfassen und abzubilden.

14.3.4 Formelle und informelle Mechanismen und Elemente

An den Volksschulen im Kanton Zürich wurde in den vergangenen Jahren eine Vielzahl an Reformen umgesetzt und eine grosse Zahl neuer, insbesondere ergebnisorientierter Steuerungselemente implementiert. Dabei lag der Fokus der Änderungen aufgrund der neuen Steuerungsstrukturen mehrheitlich auf formellen Mechanismen und Elementen. Wie sich in der vorliegenden Arbeit jedoch gezeigt hat, vermögen diese nicht die gesamten schulischen Leistungen zu erfassen und zu steuern. Traditionen, aber auch geteilte Normen und Werte spielen ebenfalls eine wichtige Rolle und müssen nach der Strukturreform zum Teil erst wieder aufgebaut und gepflegt werden. Gerade weil der hohe individuelle Einsatz an Schulen zu einem grossen Teil auf informellen Elementen und Mechanismen zu beruhen scheint, gilt es in der Schulleitung diesen Aspekten vermehrt Rechnung zu tragen und entsprechende Auseinandersetzungen zu lancieren und zu fördern.

⁸⁵ „An ihrer Plenarversammlung vom 16. Juni 2011 hat die EDK die ersten nationalen Bildungsziele (Bildungsstandards) für die obligatorische Schule frei gegeben. Diese beschreiben, welche Grundkompetenzen die Schülerinnen und Schüler in Schulsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften bis am Ende des 4., 8. und 11. Schuljahres erwerben sollen. Bei dieser Zählung wird der zweijährige obligatorische Kindergarten mitgezählt. ... Die Grundkompetenzen richten sich in erster Linie an die Entwickler von Lehrplänen, Lehrmitteln und Evaluationsinstrumenten. Sie werden als Zielvorgaben in die sprachregionalen Lehrpläne einfließen (Lehrplan 21, PER, Lehrplan Tessin).“ (<http://www.edk.ch/dyn/12930.php>, 12.06.2012, 12.09 Uhr)

15 Ausblick auf alternative Konzepte zur Steuerungsproblematik von Schulen

15.1 Kapiteleinführung

Mit dem Fokus der Schulprogrammarbeit bzw. der BSC wurde vor dem Hintergrund von New Public Management im Rahmen der vorliegenden Arbeit der Schwerpunkt auf formelle Elemente der ergebnisorientierten schulischen Steuerung gelegt. Informelle Aspekte oder integrierte Steuerungssysteme und andere Zugänge wie eine stärker prozessorientierte Steuerung wurden bewusst nicht ins Zentrum gerückt. Ein Blick darauf könnte sich aber als durchaus lohnend erweisen, da die Implementierung ergebnisorientierter Steuerung mit erheblichen Schwierigkeiten einherzugehen scheint und die damit verbundenen formellen Elemente die schulische Steuerung nicht abschliessend erfassen. Zum Abschluss der Arbeit sollen daher die bereits in Kapitel 14 aufgeführten Hinweise auf alternative Konzepte zur Steuerungsproblematik von Schulen noch einmal aufgegriffen und vertieft werden. Im ersten Abschnitt werden dazu die Ansätze „Muddling Through“ von Charles E. Lindblom (1959; 1979) sowie „Obliquity“ von John Kay (2011) vorgestellt. Diese basieren auf der Annahme begrenzter Rationalität der Handelnden (vgl. Simon, 1957). Im zweiten Abschnitt wird der Steuerungsansatz von William G. Ouchi (1977; 1979; 1980) dargelegt, der die Grenzen der Steuerbarkeit weniger von den Beteiligten abhängig macht als von der Art der zu erbringenden Leistungen und der damit verbundenen Steuerungsmöglichkeiten. Konsequenzen, die sich aus den jeweiligen Herangehensweisen für die Steuerung von Schulen ergeben, werden in einem abschliessenden Abschnitt mit weiterführenden Überlegungen und Fragen im Hinblick auf den schulischen Kontext erörtert.

15.2 Steuerung vor dem Hintergrund begrenzter Rationalität

Die Art und Weise, wie Entscheidungen durch Mitarbeitende in der öffentlichen Verwaltung getroffen werden, wird von Charles E. Lindblom (1959; 1979) beschrieben.⁸⁶ Er unterscheidet zwei Vorgehensarten: Die eine wird als „rational-comprehensive method“ bezeichnet, die andere als „method of successive limited comparisons“ (Lindblom, 1959: 81). Folgt man einer idealtypischen Argumentationslinie, dann sollten alle Entscheidungen nach der rational-umfassenden Methode getroffen werden. Diese sieht vor, dass alle durch einen Entscheid tangierten Werte gemäss ihrer Bedeutung einbezogen, alle möglichen Ergebnisse bedacht, alle denkbaren Alternativen geprüft und systematisch miteinander verglichen werden, damit anschliessend unter

⁸⁶ Das Entscheidungsverhalten von ganzen Organisationen wird von Cohen, March und Olsen im Rahmen des Garbage Can Models beschrieben und analysiert (Cohen, March & Olsen, 1972; kritisch dazu vgl. Eisenhardt & Zbaracki, 1992).

Berücksichtigung aller Faktoren ein optimaler Beschluss getroffen werden kann. „The hallmark of these procedures ..., are clarity of objective, explicitness of evaluation, a high degree of comprehensiveness of overview, and, wherever possible, quantification of values for mathematical analysis.“ (Lindblom, 1959: 80) Was für relativ einfache Probleme unter Umständen mit einigen Modifikationen noch möglich zu sein scheint, ist für komplexe Probleme unmöglich (vgl. dazu die Ausführungen zu „bounded rationality“ bei Simon, 1957) oder sogar sinnlos (vgl. Wrapp, 1967). In der Praxis führt dieser unerfüllbare Anspruch an ein rational-umfassendes Vorgehen Lindblom zufolge deshalb zu einem eigentlichen „muddling through“. Demgegenüber steht ein Vorgehen, das sich mit „successive limited comparisons“ (Lindblom, 1959: 81) charakterisieren lässt. Es beschreibt einen sich ständig wiederholenden Prozess, in dem das Entscheiden auf dem begrenzten Einbezug bekannter Faktoren beruht, wobei man sich dieser Beschränkungen bewusst ist. Die so gewählten Lösungen entwickeln sich inkrementell und lassen sich dadurch dem veränderten Kontext und den jeweiligen Anforderungen anpassen (vgl. Lindblom, 1959: 81). Das Bewusstsein der Grenzen einerseits, andererseits aber auch das ständige Lernen am konkreten Entscheidungsobjekt – „skillfully sequenced trial and error“ (Lindblom, 1979: 518) – tragen zur Qualitätsverbesserung von Steuerungsentscheiden bei: „By becoming more conscious of their practice of this method, administrators might practice it with more skill and know when to extend or constrict its use.“ (Lindblom, 1959: 88)

Der Ansatz des „Muddling Through“ wurde von Kay (2011) aufgegriffen, der jedoch als Bezeichnung den Begriff „Obliquity“ vorzieht, mit dem eine indirekte Vorgehensweise zur Zielerreichung beschrieben wird: „Obliquity is a process of experiment and discovery. Success and failures and the expansion of knowledge lead to reassessment of our objectives and goals and the actions that result.“ (Kay, 2011: 62) Dieser herantastenden, indirekten Herangehensweise wird der direkte Zugang gegenübergestellt, der analog zur ersten Methode bei Lindblom von klaren und einfachen Zielen ausgeht, für die sowohl die Strategie als auch Umsetzung rational festgelegt und umgesetzt werden können (vgl. Kay, 2011: 67, insbesondere die Übersicht 123 f.). Bei beiden Verfahren, sowohl beim direkten als auch beim indirekten, werden drei Ebenen unterschieden, die es zu berücksichtigen gilt: „high-level objectives, intermediate goals and basic actions“ (Kay, 2011: 40). Der Trugschluss bei der direkten Vorgehensart besteht nach Kay darin, dass diese Ebenen als trennscharf und unterscheidbar erachtet werden und somit vermeintlich gezielt, also direkt, bearbeitet werden, was aber in den seltensten Fällen gelingt. Er beschreibt zahlreiche Beispiele, die dies illustrieren. In Ergänzung zu Lindblom erweitert er die Argumentation über die Steuerung der öffentlichen Verwaltung hinaus, indem er Situationen aus unterschiedlichsten Kontexten, wie zum Beispiel der Automobilbranche, der Kunst oder der Schule, vergleicht: „What we seek from art, or education, is also universal and unchanging. But to define objectives at such a high level is so

ethereal as to be uninteresting and unhelpful. The task of interpreting an objective or a goal – such as a great painting or a good education – is not just part of the job of the good artist or teacher but the principal part. The definition of the objective or goal is not separable from the means by which that objective or goal is achieved, and that is why an oblique approach is not only effective but inevitable.“ (Kay, 2011: 78)

15.3 Leistungsspezifische Steuerung

Für William G. Ouchi (1979; 1980) sind Steuerungsmechanismen in erster Linie von den Kenntnissen über die zu erbringenden Leistungen abhängig (vgl. dazu auch die Ausführungen in Abschnitt 5.2). Mögliche Ausprägungen zeigt Ouchi anhand eines Vierfelderschemas auf (vgl. Ouchi, 1977: 98), das die Unterschiede zwischen den jeweiligen Steuerungssituationen und den entsprechenden Steuerungsmechanismen verdeutlicht (vgl. Abbildung 24).

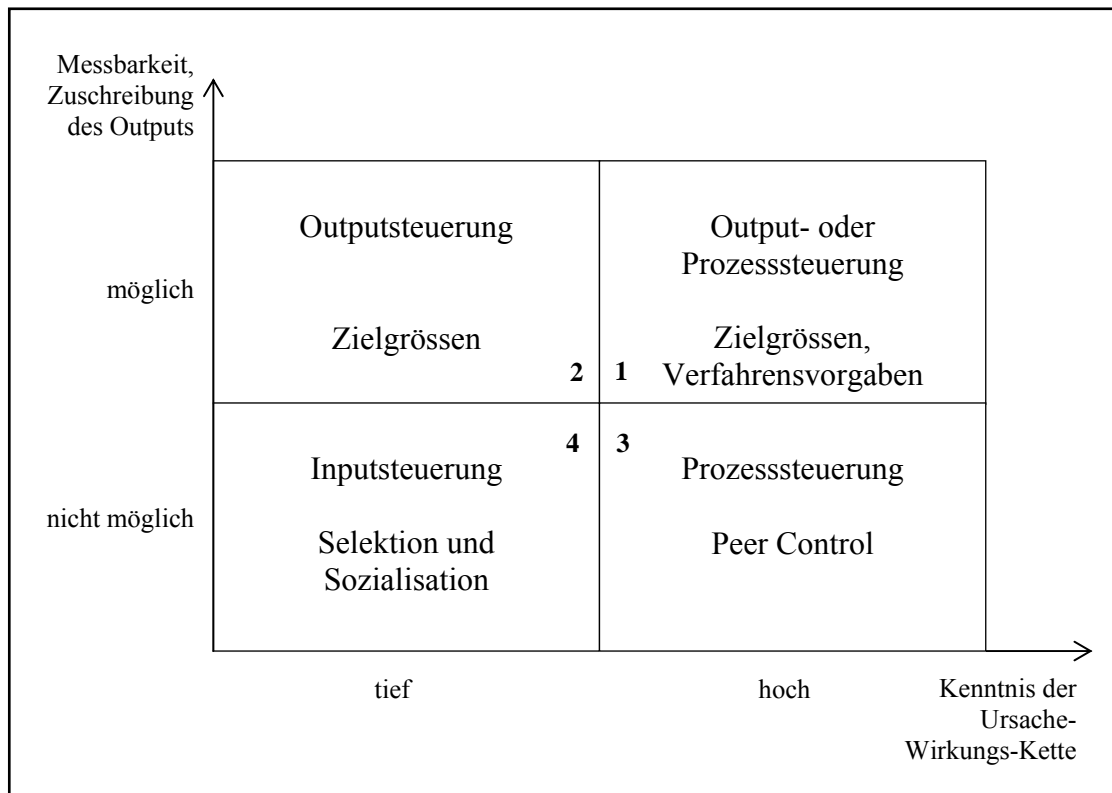


Abbildung 24: Steuerungsformen in Abhängigkeit von Kenntnissen zum Output und zu den Ursache-Wirkungs-Ketten (vgl. Osterloh, 2010: 269; vgl. auch Osterloh, Frey & Homberg, im Druck: o.S., beide in Anlehnung an Ouchi, 1977: 98)

Ausgehend von der eingangs vorzunehmenden Klärung, worin die Leistung grundsätzlich besteht, sind für die Verortung im Vierfelderschema die folgenden Fragen handlungsleitend (vgl. Osterloh, 2010; vgl. auch Osterloh et al., im Druck): Ist der Output messbar? Können die Ergebnisse im Erstellungsprozess

eindeutig einzelnen Personen und deren Handlungen zugeschrieben werden? Sind Ursache und Wirkung im Leistungserstellungsprozess bekannt und klar ersichtlich? Kann der Leistungserstellungsprozess somit kontrolliert werden?

Ist der Output messbar und sind die Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung ebenfalls bekannt, dann sind Zielgrößen, aber auch detaillierte Verfahrensvorgaben sinnvolle Steuerungsmechanismen (Zelle 1). Dies trifft für alle einfachen, repetitiven Arbeiten zu, im Bildungsbereich beispielsweise für das Erfassen von Schülerinnen- und Schülerdaten in einer Datenbank. Ist die Messbarkeit des Outputs gegeben und die Zuschreibung der Ergebnisse ebenfalls, bestehen aber keine Kenntnisse über die Zusammenhänge von Ursache und Wirkung im Erstellungsprozess (Zelle 2), dann wird über reine Zielgrößen gesteuert. Im Bildungswesen werden in diesem Zusammenhang als Steuerungsmechanismen von Aussenstehenden häufig Schulrankings und Ratings gefordert, weil damit der Eindruck erweckt wird, dass anhand der reduzierten Outputgrößen schnell erfassbare, einfach verständliche Aussagen zur Qualität gemacht werden könnten (vgl. Osterloh et al., im Druck). Diese Form der Steuerung greift aber in vielen Fällen zu kurz bzw. führt zu negativen Effekten (vgl. dafür beispielsweise die Schilderungen der Situation in England von Alioth, 2012; vgl. auch Astle et al., 2011; Thiel & Leeuw, 2002). Die reine Steuerung über Zielgrößen suggeriert eine Kontrollillusion (vgl. Rosanas & Velilla, 2005: 87) und vernachlässigt die Tatsache, dass Ziele gerade im Bildungsbereich häufig mehrdeutig und teilweise sogar widersprüchlich sind (vgl. Burgess & Ratto, 2003; vgl. auch Speckbacher, 2003). Gleichzeitig blendet diese Form der Steuerung Interdependenzen im Erstellungsprozess völlig aus (vgl. Osterloh et al., im Druck: o.S.). Sind Zielgrößen nicht definierbar und die einzelnen Arbeitsschritte den Beteiligten auch nicht zuschreibbar, dann sind als Steuerungsmechanismen Input- und Prozesssteuerung besser geeignet (Zellen 4 und 3). Falls die Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung im Erstellungsprozess nicht bekannt sind, muss die Steuerung vorher, also bereits beim Input mit einer entsprechenden Selektion und Sozialisation der Beteiligten ansetzen (Zelle 4). Als Beispiel für strenge Selektionsverfahren können im Bildungswesen die intensiven Berufungsverfahren an Universitäten genannt werden (vgl. Osterloh, 2010: 270). Im Rahmen von Sozialisationsprozessen werden vorherrschende Normen und Werte in einer Organisation von älteren Berufskolleginnen und -kollegen vorgelebt, und die neuen Mitglieder werden damit vertraut gemacht (vgl. Osterloh et al., im Druck), was allerdings auch Gefahren wie Gruppendenken (vgl. Janis, 1982) oder Vetternwirtschaft (vgl. Osterloh, 2010) mit sich bringen kann. Die Steuerung über Peer-Mechanismen (Zelle 3) ist dann sinnvoll, wenn unter Fachleuten Kenntnisse über die Zusammenhänge von Ursache und Wirkung im Leistungserstellungsprozess vorhanden sind und wenn die der Organisation eigenen Regeln bekannt sind (vgl. Osterloh et al., im Druck: o.S.). Diese beiden Ansätze in den Zellen 3 und 4, die Kombination von Input- und Prozesssteuerung, unterstützen nach Ouchi

eine Steuerung in Form von „Clan Control“: „A clan requires not only a norm of reciprocity and the idea of legitimate authority ... , but also social agreement on a broad range of values and beliefs. ... it relies for its control upon a deep level of common agreement between members on what constitutes proper behavior, and it requires a high level of commitment.“ (Ouchi, 1977: 838)

15.4 Weiterführende Überlegungen und Fragen für die Steuerung von Volksschulen im Kanton Zürich

Wie die vorliegende Arbeit gezeigt hat, entspricht die zurzeit an Volksschulen im Kanton Zürich praktizierte Steuerung einer nach Lindblom als „muddling through“ bezeichneten Vorgehensweise: Unerfüllbare Forderungen nach einer umfassend-rationalen, zielorientierten Steuerung führen in der Realität zu einem wenig koordinierten, oberflächlich geplanten, häufig zufälligen Vorgehen, das nicht bzw. nur wenig dokumentiert wird. Diese Feststellung erstaunt nicht, da Leistungen an Schulen weder eindeutig definierbar und umfassend abbildbar noch in ihrer Vielfalt mit aussagekräftigen Indikatoren erfassbar sind. Eine rein ergebnisorientierte Steuerung verkennt damit das Wesen der Leistung, die an Schulen erbracht wird. Diese Leistung ist weder eindeutig messbar, noch kann sie einzelnen Akteuren und Faktoren eindeutig zugeordnet werden. Auch über die Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung wird bislang noch heftig diskutiert. Die Forderung nach einer verbesserten und differenzierteren Ergebnisorientierung und damit verbunden nach einer noch stärkeren Ergebniskontrolle würde daher ins Leere zielen. Eine solche Entwicklung hätte zudem zahlreiche negative Effekte oder würde bereits bestehende negative Effekte noch verstärken (vgl. Frey, 1997; vgl. auch Frey & Osterloh, 2000; Osterloh et al., im Druck; Bellmann & Weiss, 2009), weshalb sie abzulehnen ist. Wie jedoch mit den alternativen Konzepten zur Steuerungsproblematik dargelegt werden konnte, bestehen Zugänge, die die Art der schulischen Leistung anerkennen, die schulische Steuerung unterstützen und damit die Akteure in ihrer Professionalität stärken können: Schulen sollen die Möglichkeit erhalten, sich ihren Zielen indirekt (vgl. Kay, 2011), im Rahmen eines permanenten Auseinandersetzungsprozesses mit internen, aber auch mit externen Fachleuten, anzunähern (vgl. Lindblom, 1959; 1979; vgl. auch Spekle & Verbeeten, 2009). Wird diese Möglichkeit eingeräumt, erhält die bislang vernachlässigte Prozessorientierung eine neue Bedeutung und wird durch die freie interne Auseinandersetzung sowie den gezielten Einbezug von Peers oder gar der Peer-Kontrolle gestärkt. Ein alternativer Steuerungszugang würde sich zudem auch stärker auf gezielte Sozialisierungsprozesse abstützen. Diese könnten für die konkrete schulische Steuerung genutzt werden, indem in deren Verlauf Werte und Normen expliziert, geklärt und gepflegt werden, was das Ausrichten der gemeinsamen Leistung unterstützt. Wenn es Schulen gelingt, auch den Selektionsprozess gezielt zu beeinflussen (was in Zeiten des Personalmangels zuweilen beinahe unmöglich ist), wird in Ergänzung zur

Prozessorientierung auch die Inputorientierung gestärkt (vgl. Ouchi, 1977; 1979; 1980).

Schulische Steuerung ist an den Volksschulen im Kanton Zürich erst seit wenigen Jahren implementiert, die vorliegende Arbeit bietet erste Hinweise und Auswertungen zu diesem neuen Aspekt. Es zeigt sich in der Auseinandersetzung, dass es alternative Konzepte zur Steuerung von Schulen gibt, die erfolgversprechender sind als eine rein ergebnisorientierte, von formellen Elementen dominierte Steuerung. Es wäre wünschenswert, wenn mit diesen Ausführungen die Auseinandersetzung über die Art und Weise der schulischen Steuerung im Kanton Zürich angeregt und der weitere Entwicklungsprozess kritisch-wissenschaftlich begleitet würde. Wie gezeigt werden konnte, bieten sich in diesem Forschungsgebiet zahlreiche Möglichkeiten weiterführender Studien.

Literatur

- Ackeren, Isabell van (2003). *Evaluation, Rückmeldung und Schulentwicklung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxman.
- Adamaschek, Bernd (1997). *Interkommunaler Leistungsvergleich. Leistung und Innovation durch Wettbewerb*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Ahn, Heinz (2003). *Effektivitäts- und Effizienz-sicherung. Controlling-Konzept und Balanced Scorecard*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Brüssel, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Ahn, Heinz (2005). Möglichkeiten und Grenzen der Balanced Scorecard. In: *WiSt: wirtschaftswissenschaftliches Studium: Zeitschrift für Ausbildung und Hochschulkontakt*, 34(3), S. 122-127.
- Alioth, Martin (2012). Teaching to the Test: Perverse Anreize kennzeichnen englische Schul-Ranglisten. In: *Bildung Schweiz* (5), S. 21-22.
- Altrichter, Herbert (2005). Modernisierung schulischer Steuerung – Diskurs und Empirie. In: Fisch, Rudolf & Koch, Stefan (Hrsg.) *Neue Steuerung von Bildung und Wissenschaft*. Bonn: Lemmens. S. 49-61.
- Altrichter, Herbert (2009). Governance – Schulreform als Handlungskoordination. In: *Die Deutsche Schule*, 101(3), S. 240-252.
- Altrichter, Herbert, Brüsemeister, Thomas & Wissinger, Jochen (2007). Einführung. In: Altrichter, Herbert, Brüsemeister, Thomas & Wissinger, Jochen (Hrsg.) *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 9-13.
- Altrichter, Herbert & Maag Merki, Katharina (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, Herbert & Maag Merki, Katharina (Hrsg.) *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 15-39.
- Alvesson, Mats (1995). *Management of Knowledge-Intensive Companies*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Alvesson, Mats (2004). *Knowledge Work and Knowledge-Intensive Firms*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Ansorge-Grein, Kerstin (2010). *Qualität und Qualitätsmanagement in der universitären Lehrerfortbildung*. Frankfurt: o.A.

- Anthony, Robert N. (1965). *Planning and Control Systems: A Framework for Analysis*. Boston: Harvard University.
- Argyris, Chris & Schön, Donald A. (1978). *Organizational Learning – A Theory of Action Perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Armitage, Howard M. & Scholey, Cam (2004). Hands-on Scorecarding. In: *Management*, 78(6), S. 34-38.
- Astle, Julian, Bryant, Sheree & Hotham, Charles (2011). *School Choice and Accountability: Putting Parents in Charge*. o.A.: Centre Forum.
- Atkinson, Anthony A., Waterhouse, John H. & Wells, Robert B. (1997). A Stakeholder Approach to Strategic Performance Measurement. In: *Sloan Management Review*, 38(3), S. 25-37.
- Atteslander, Peter (2003). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 10., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Berlin: De Gruyter.
- Attiger, Stefan, Künzel, Manfred & Schenkel, Manfred (2002). *Volksschulen und ihr Markt im New Public Management*. Bern: Haupt.
- Bach, Norbert (2006). Analyse der empirischen Balanced Scorecard Forschung im deutschsprachigen Raum. In: *ZfCM*, 50(5), S. 298-304.
- Badelt, Christoph (2002). *Handbuch der Nonprofit Organisation*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Bailey, Allan R., Chow, Chee W. & Haddad, Kamal M. (1999). Continuous Improvement in Business Education: Insights from the For-Profit Sector. In: *Journal of Education for Business*, 74(3), S. 165-180.
- Balogun, Julia, Huff, Anne Sigismund & Johnson, Phyl (2003). Three Responses to the Methodological Challenges of Studying Strategizing. In: *Journal of Management Studies*, 40(1), S. 197-224.
- Bauch, Clea (2004). *Planung und Steuerung von Unternehmensintegrationen*. Freiburg: Universität Freiburg.
- Bauer, Karl-Oswald (2008). Schule leiten mit dem Schulprogramm? In: Pfundtner, Raimund (Hrsg.) *Grundwissen Schulleitung*. Köln, Neuwied: Luchterhand. S. 27-36.
- Baum, Heinz-Georg, Coenenberg, Adolf G. & Günther, Thomas (2006). *Strategisches Controlling*. 4., überarbeitete Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Bell, Robyn (2003). Toward a Metastrategic Approach to the Business of Schools. In: *Leading & Managing*, 9(1), S. 64-71.
- Bellmann, Johannes (2008). Choice Policies – Selektion, Segregation und Distinktion im Rahmen von Bildungsmärkten. In: Ullrich, Heiner & Strunck, Susanne (Hrsg.) *Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 249-270.
- Bellmann, Johannes & Weiss, Manfred (2009). Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(2), S. 286-308.
- Benbasat, Izak, Goldstein, David K. & Mead, Melissa (1987). The Case Research Strategy in Studies of Information Systems. In: *MIS Quarterly*, 11(3), S. 369-386.
- Benz, Arthur & Dose, Nicolai (2004). Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In: Benz, Arthur & Dose, Nicolai (Hrsg.) *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 13-28.
- Benz, Arthur, Lütz, Susanne, Schimank, Uwe & Simonis, Georg (2007). Einleitung. In: Benz, Arthur, Lütz, Susanne, Schimank, Uwe & Simonis, Georg (Hrsg.) *Handbuch Governance*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 9-25.
- Berens, Wolfgang, Karlowitsch, Martin & Mertes, Martin (2000). Die Balanced Scorecard als Controllinginstrument in Non-Profit-Organisationen. In: *Controlling: Zeitschrift für erfolgsorientierte Unternehmenssteuerung*, 12(1), S. 23-28.
- Berg, Nicola (2006). Fallstudien als Methode betriebswirtschaftlicher Forschung. In: *WiSt: Wirtschaftswissenschaftliches Studium*, 35(7), S. 362-367.
- Berkemeyer, Nils (2010). *Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bernet, Walter (2012). Bildung für alle, aber nicht gratis. In: *Neue Zürcher Zeitung*, 233(229), S. 15.
- Beyes, Timon & Jäger, Urs (2005). Erforschung multidiskursiver Organisationen. In: *Die Betriebswirtschaft*, 65(6), S. 627-645.

- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.) (2000). *Entwicklungsrahmen für Schulen der 4.-6. Serie TaV*. Zürich: Volksschulamt.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.) (2002). *Evaluationsergebnisse zu Projekten der Zürcher Volksschulreform*. Zürich: Generalsekretariat Bildungsplanung.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.) (2005). *Schulversuch TaV – Abschliessende Befragung der Schulleitenden 2005*. Zürich: Volksschulamt.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.) (2006). *Umsetzung Volksschulgesetz. Handreichung Geleitete Schule*. Zürich: Volksschulamt.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.) (2007). *Die Volksschule im Kanton Zürich. Elterninformation*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2010a). *Arbeitsvorlagen Geleitete Schule – Schulprogramm*. Zürich: Volksschulamt.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2010b). *Handreichung Geleitete Schule*. Zürich: Volksschulamt.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2011). *Sozialindex 2011*. Zürich: Bildungsdirektion.
- Bildungsrat des Kantons Zürich (2003). *Schulinternes Qualitätsmanagement in der Volksschule. Einführung des Klassencockpits in 3., 6. und 8. Klassen für den Zeitraum von 2003 bis mindestens 2006*. Zürich: Beschluss Bildungsrat des Kantons Zürich, 27. Juni 2003.
- Bildungsrat des Kantons Zürich (2009). *Pilotprojekt „Neugestaltung 3. Sek.“. Einführungskonzept*. Zürich: Beschluss Bildungsrat des Kantons Zürich, 12. Januar 2009.
- Binder, Christoph & Schäffer, Utz (2005). Die Entwicklung des Controllings von 1970 bis 2003 im Spiegel von Publikationen in deutschsprachigen Zeitschriften. In: *DBW*, 65(6), S. 603-626.
- Bischof, Jürgen (2002). *Die Balanced Scorecard als Instrument einer modernen Controlling-Konzeption*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Blindenbacher, Raoul, Hablützel, Peter & Letsch, Bruno (Hrsg.) (2000). *Vom Service Public zum Service au Public. Regierungen und Verwaltung auf dem Weg in die Zukunft*. Zürich: NZZ.

- Bolsenkötter, Heinz (1977). Betriebswirtschaftslehre der Hochschule. In: *Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung (zfbf)*, 29(7), S. 383-398.
- Boned Torres, José Luis & Bagur Femenias, Llorenç (2006). *Management Information Systems: The Balanced Scorecard in Spanish Public Universities*. Barcelona: Departement of Economics and Business, Universität Pompeu Fabra.
- Bonsen, Martin (2003). *Schule, Führung, Organisation*. Münster: Waxmann.
- Bonsen, Martin (2006). Wirksame Schulleitung. In: Buchen, Herbert & Rolff, Hans-Günter (Hrsg.) *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim, Basel: Beltz. S. 193-228.
- Bonsen, Martin (2011). Zwischen Innovation und Überbürdung. In: *Lernende Schule. Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung*, 14(53), S. 7-9.
- Bonsen, Martin, von der Gathen, Jan, Iglhaut, Claus & Pfeiffer, Hermann (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim, München: Juventa.
- Böttcher, Wolfgang (2002). *Kann eine ökonomische Schule auch ein pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung*. Weinheim, München: Juventa.
- Böttcher, Wolfgang, Bos, Wilfried, Döbert, Hans & Holtappels, Hans Günter (Hrsg.) (2008). *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive*. Münster, New York, München, Berlin: Waxman.
- Botti, Jörg & Junga, Carsten (2004). Fit für den Wandel. In: *Wissenschaftsmanagement*, 10(1), S. 20-26.
- Bourgignon, Annick, Malleret, Véronique & Nørreklit, Hanne (2004). The American Balanced Scorecard versus the French Tableau de Bord: The Ideological Dimension. In: *Management Accounting Research*, 15, S. 107-134.
- Bourne, Mike, Neely, Andy, Mills, John & Platts, Ken (2003). Implementing Performance Measurement Systems: Literature Review. In: *International Journal of Business Performance Management*, 5(1), S. 1-23.

- Brägger, Gerold & Posse, Norbert (2007). *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES)*. Bern: h.e.p.-Verlag.
- Broadbent, Jane & Laughlin, Richard (2009). Performance Management Systems: A Conceptual Model. In: *Management Accounting Research*, 20, S. 283-295.
- Bruggmann, Guido (2012). *Qualitätskonzept*. Zürich: Schul- und Sportdepartement Stadt Zürich.
- Brüsemeister, Thomas (2004). Neue Governance und Wissensmanagement: Elemente zur Überführung der schulischen Profession in Organisation. In: Böttcher, Wolfgang & Terhart, Ewald (Hrsg.) *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 191-205.
- Buchen, Herbert (2006). Schule managen – statt nur verwalten. In: Buchen, Herbert & Rolff, Hans-Günter (Hrsg.) *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim, Basel: Beltz. S. 12-101.
- Buchen, Herbert, Horster, Leonhard & Rolff, Hans-Günter (2008). Vorwort. In: Buchen, Herbert, Horster, Leonhard & Rolff, Hans-Günter (Hrsg.) *Die Leitung kleiner Schulen*. Stuttgart: Dr. Joseph Raabe. S. 5-6.
- Buchen, Herbert & Rolff, Hans-Günter (Hrsg.) (2006). *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim: Beltz.
- Budäus, Dietrich (1994). *Public Management. Konzepte und Verfahren zur Modernisierung öffentlicher Verwaltungen*. Berlin: Sigma.
- Buer, Jürgen van (2007). Outputsicherung von Schule zwischen Effektivität und Rechenschaftslegung. In: Buer, Jürgen van & Wagner, Cornelia (Hrsg.) *Qualität von Schule*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 495-512.
- Buer, Jürgen van & Hallmann, Peter J. (2007). Schulprogramme – Konstruktions- und Implementationsbefunde. In: Buer, Jürgen van & Wagner, Cornelia (Hrsg.) *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Brüssel, New York, Oxford, Wien: Peter Lang. S. 317-344.
- Buer, Jürgen van & Köller, Michaela (2007). Schulprogramm als zentrales Steuerungsinstrument für die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht. In: Buer, Jürgen van & Wagner, Cornelia (Hrsg.) *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Brüssel, New York, Oxford, Wien: Peter Lang. S. 103-129.

- Buer, Jürgen van & Rückmann, Jana (2009). Pädagogische Schulentwicklung und Balanced Scorecard – eine zwischenzeitliche Bestandesaufnahme. In: RKW Berlin (Hrsg.) *Schulentwicklung und Führung*. Sternenfels: Wissenschaft & Praxis. S. 65-77.
- Burgess, Simon & Ratto, Marisa (2003). The Role of Incentives in the Public Sector: Issues and Evidence. In: *Oxford Review of Economic Policy*, 19(2), S. 285-300.
- Burkard, Christoph (2005). Welche Impulse gehen von Schulprogrammarbeit aus? In: Holtappels, Hans Günter & Höhmann, Katrin (Hrsg.) *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule*. Weinheim, München: Juventa. S. 153-165.
- Burkard, Christoph & Eikenbusch, Gerhard (2006). Evaluation. In: Buchen, Herbert & Rolff, Hans-Günter (Hrsg.) *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim, Basel: Beltz. S. 1292-1342.
- Burkard, Christoph & Haenisch, Hans (Hrsg.) (2002). *Schulprogramme auf dem Prüfstand. Ergebnisse der Evaluation*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Buschor, Ernst (1993). *Wirkungsorientierte Verwaltungsführung*. Zürich: Zürcher Handelskammer.
- Buschor, Ernst (1999). *Ziele und Lösungsansätze der Zürcher Volksschulreform*. Zürich: Pestalozzianum Zürich.
- Buschor, Ernst (2005). Potenziale von New Public Management (NPM) für Bildung und Wissenschaft. In: Fisch, Rudolf & Koch, Stefan (Hrsg.) *Neue Steuerung von Bildung und Wissenschaft*. Bonn: Lemmens. S. 25-35.
- Bütikofer, Peter (1999). Balanced Scorecard als Instrument zur Steuerung eines IT-Unternehmens im Wandel – Ein Praxisbericht über die Einführung der Balanced Scorecard bei der Systor AG. In: *Die Unternehmung*, 53(5), S. 321-332.
- Butler, Alan, Letza, Steve R. & Neale, Bill (1997). Linking the Balanced Scorecard to Strategy. In: *Long Range Planning*, 30(2), S. 242-253.
- Camman, Klaus (1997). Die besondere Situation der Schulleitungen im Bildungssystem. In: Müller, Alfred, Gampe, Harald, Rieger, Gerald & Risse, Erika (Hrsg.) *Leitung und Verwaltung einer Schule*. Neuwied: Luchterhand. S. 22-34.

- Cardinal, Laura B., Sitkin, Sim B. & Long, Chris P. (2010). A Configurational Theory of Control. In: Sitkin, Sim B., Cardinal, Laura B. & Bijlsma-Frankema, Katinka M. (Hrsg.) *Organizational Control*. Cambridge: University Press. S. 51-79.
- Chan, Yee-Ching Lilian (2004). Performance Measurement and Adoption of Balanced Scorecards. A Survey of Municipal Governments in the USA and Canada. In: *The International Journal of Public Sector Management*, 17(3), S. 204-221.
- Chan, Yee-Ching Lilian (2007). St. Thomas University: Which Balanced Scorecard to Use? In: *AP*, 6(4), S. 399-414.
- Chang, Otto H. & Chow, Chee W. (1999). The Balanced Scorecard: A Potential Tool for Supporting Change and Continuous Improvement in Accounting Education. In: *Issues in Accounting Education*, 14(3), S. 395-412.
- Chen, Shun-Hsing, Yang, Ching-Chow & Shiau, Jiun-Yan (2006). The Application of Balanced Scorecard in the Performance Evaluation of Higher Education. In: *The TQM Magazine*, 18(2), S. 190-205.
- Clarke, John (2005). Performing for the Public: Doubt, Desire and the Evaluation of Public Services. In: Du Gay, Paul (Hrsg.) *The Values of Bureaucracy*. Oxford: University Press. S. 211-232.
- Coghlan, David & Brannick, Teresa (2005). *Doing Action Research in your Own Organization*. 2. Auflage, London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Cohen, Michael D. , March, James G. & Olsen, Johan P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. In: *Administrative Science Quarterly*, 17(1), S. 1-25.
- Collin, Peter, Janssen, Sigrid, Kornmüller, Anke, Livesey, Rupert & Grosskopf, Christiane (1997). *PONS – Grosses Fachwörterbuch Wirtschaft*. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Ernst Klett.
- Cordes, Silke & Knäuper, Margret (2005). Balanced Scorecard als Instrument der Hochschulentwicklung. 2. Osnabrücker Kolloquium für Hochschul- und Wissenschaftsmanagement. In: *Wissenschaftsmanagement* (3), S. 2-3.
- Corsten, Hans (1994). Produktivitätsmanagement bilateral personenbezogener Dienstleistungen. In: Corsten, Hans & Hilke, Wolfgang (Hrsg.) *Dienstleistungsproduktion*. Wiesbaden: Gabler. S. 43-77.

- Cullen, John, Joyce, John, Hassall, Trevor & Broadbent, Mick (2003). Quality in Higher Education: From Monitoring to Management. In: *Quality Assurance in Education*, 11(1), S. 5-14.
- Cummings, Stephen & Daellenbach, Urs (2009). A Guide to the Future of Strategy? In: *Long Range Planning*, 42, S. 234-263.
- Day, Christopher, Sammons, Pam, Leithwood, Ken, Hopkins, David, Gu, Qing, Brown, Eleanor & Ahtaridou, Elpida (2011). *Successful School Leadership*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- DeBusk, Gerald K. & Crabtree, Aaron D. (2006). Does the Balanced Scorecard Improve Performance. In: *Management Accounting Quarterly*, 8(1), S. 44-48.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2000). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.) *Handbook of Qualitative Research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage. S. 1-29.
- Direktion der Justiz und des Innern des Kantons Zürich (2003). *Wirkungsorientierte Gemeindeverwaltung*. Zürich: Gemeindeamt.
- Dittmar, Norbert (2004). *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studierende, Forscher und Laien*. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Doerfel, Marya L. & Ruben, Brent D. (2002). Developing More Adaptive, Innovative, and Interactive Organizations. In: *New Directions for Higher Education*, Wiley Periodicals (118), S. 5-27.
- Doering, Christian (2006). Eigenständigkeit braucht Ziele. Wie ein Bildungskompass unterstützen kann. In: *Schul-Management*, 37(1), S. 16-18.
- Dorweiler, Vernon P. & Yakhou, Mehenna (2005). Scorecard for Academic Administration Performance on the Campus. In: *Managerial Auditing Journal*, 20(2), S. 138-144.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2011). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen.*, Marburg: Eigenverlag.

- Drtina, Ralph, Gilbert, James P. & Alon, Ilan (2007). Using the Balanced Scorecard for Value Congruence in an MBA Educational Setting. In: *SAM Advanced Management Journal* (Winter), S. 4-13.
- Dubs, Rolf (1996). Schule, Schulentwicklung und New Public Management. In: *Schweizerische Zeitschrift für Kaufmännisches Bildungswesen*, 90(3), S. o.A.
- Dubs, Rolf (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. 2., vollständig neu bearbeitete Auflage, Zürich: Verlag SKV.
- Dubs, Rolf (2006). Führung. In: Buchen, Herbert & Rolff, Hans-Günter (Hrsg.) *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim, Basel: Beltz. S. 102-176.
- Dubs, Rolf (2008). Die Führung von kleinen Schulen. In: Buchen, Herbert, Horster, Leonhard & Rolff, Hans-Günter (Hrsg.) *Die Leitung kleiner Schulen*. Stuttgart: Dr. Joseph Raabe. S. 19-32.
- Dumont du Voitel, Roland (1996a). Ein neues Paradigma der kommunalen Verwaltungsstruktur. In: Dumont du Voitel, Roland (Hrsg.) *New Public Management. Internationale Erfahrungen und Beiträge*. Heidelberg: ddv. S. 3-38.
- Dumont du Voitel, Roland (Hrsg.) (1996b). *New Public Management*. Heidelberg: ddv.
- Dunleavy, Patrick & Hood, Christopher (1994). From Old Public Administration to New Public Management. In: *Public Money and Management* 14(3), S. 9-16.
- Eberle, Dagmar (2007). Corporate Governance. In: Benz, Arthur, Lütz, Susanne, Schimank, Uwe & Simonis, Georg (Hrsg.) *Handbuch Governance*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 378-389.
- Eckhard-Steffen, Ruth, Keller, Gerhard & Züllig, Fredy (2010). *Handbuch für Zürcher Schulbehörden und Schulleitungen*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage, Zürich: Pestalozzianum.
- Eckhardt-Steffen, Ruth, Keller, Gerhard & Züllig, Fredy (2006). *Handbuch für Zürcher Schulbehörden*. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage, Zürich: Pestalozzianum.
- Edmondson, Amy C. & McManus, Stacey E. (2007). Methodological Fit in Management Field Research. In: *Academy of Management Review*, 32(4), S. 1155-1179.

- Eisenberg, David & Schulte, Klaus (2006). Weltmeister 2006 – Der Weg zum Ziel. In: *Zeitschrift für Organisation (zfo)*, 75(2), S. 88-95.
- Eisenhardt, Kathleen M. (1989). Building Theories from Case-Study Research. In: *Academy of Management Review*, 14(4), S. 532-550.
- Eisenhardt, Kathleen M. (1991). Better Stories and Better Constructs: The Case for Rigor and Comparative Logic. In: *Academy of Management Review*, 16, S. 620-627.
- Eisenhardt, Kathleen M. & Graebner, Melissa E. (2007). Theory Building from Cases: Opportunities and Challenges. In: *Academy of Management Journal*, 50(1), S. 25-32.
- Eisenhardt, Kathleen M. & Zbaracki, Mark J. (1992). Strategic Decision Making. In: *Strategic Management Journal*, 13, S. 17-37.
- Enderlin Cavigelli, Regula (2006). Behörden führen geleitete Schulen. In: *Schulblatt des Kantons Zürich*, (3), S. 19-21.
- Engelhardt, Werner H., Kleinaltenkamp, Michael & Reckenfelderbäumer, Martin (1993). Leistungsbündel als Absatzobjekte. Ein Ansatz zur Überwindung der Dichotomie von Sach- und Dienstleistungen. In: *Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung (zbf)*, 45(5), S. 395-426.
- Epstein, Marc J. & Manzoni, Jean-Francois (1997). The balanced scorecard and tableau de Bord: Translating strategy into action. In: *Management Accounting*, 79(2), S. 28-36.
- Epstein, Marc J. & Manzoni, Jean-Francois (1998). Implementing Corporate Strategy: From Tableaux de Bord to Balanced Scorecards. In: *European Management Journal*, 16(2), S. 190-203.
- Ernst & Young (2009). *Schlussbericht Organisationsanalyse der Behörden- und Verwaltungsstrukturen im Volksschulwesen der Stadt Zürich*. Zürich: Schul- und Sportdepartement der Stadt Zürich.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.) (1996). *Teilautonome Volksschulen (TaV) – ein wif!-Projekt*. Zürich: Erziehungsdirektion.
- Fatke, Reinhard (1997). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa. S. 56-68.

- Fatzer, Gerhard & Eck, Claus D. (1990). *Supervision und Beratung. Ein Handbuch*. Köln: EHP.
- Feller-Länzlinger, Ruth, Haefeli, Ueli, Rieder, Stefan, Biebricher, Martin & Weber, Karl (2010). *Messen, werten, steuern*. Bern: TA-SWISS.
- Feller, Carsten, Dahlmann, Olaf, Sass, Elke, Zweier, Michael & Janssen, Johann (2010). Strategische Hochschulsteuerung mit der Quality Scorecard. In: *Wissenschaftsmanagement*, 16(2), S. 47-53.
- Fend, Helmut (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. 2. Auflage, Weinheim, München: Juventa.
- Ferreira, Aldonio & Otley, David (2009). The Design and Use of Performance Management Systems: An Extended Framework for Analysis. In: *Management Accounting Research*, 20, S. 263-282.
- Fleßa, Steffen (2009). Betriebswirtschaftslehre der Nonprofit-Organisationen – Proprium einer Speziellen BWL. In: *Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis*, 61(1), S. 1-21.
- Flick, Uwe (2007). *Qualitative Sozialforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Folke Schuppert, Gunnar (2011). *Alles Governance oder was*. Baden-Baden: Nomos.
- Franck, Egon & Schönefelder, Bruno (2000). On the Role of Competition in Higher Education. Uses and Abuses of the Economic Metaphor. In: *Schmalenbach Business Review (zfbf)*, 52(3), S. 214-237.
- Freeman, R. Edward (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Boston: Pitman.
- Frese, Erich (1998). *Grundlagen der Organisation: Konzept – Prinzipien – Strukturen*. Wiesbaden: Gabler.
- Frey, Bruno S. (1997). *Markt und Motivation: wie ökonomische Anreize die (Arbeits-)Moral verdrängen*. München: Vahlen.
- Frey, Bruno S. & Osterloh, Margit (2000). Motivation – der zwiespältige Produktionsfaktor. In: Frey, Bruno S. & Osterloh, Margit (Hrsg.) *Managing Motivation. Wie Sie die neue Motivationsforschung für Ihr Unternehmen nutzen können*. Wiesbaden: Gabler. S. 19-42.

- Frick, Elmar (2003). Die Balanced Scorecard. Grundlage der leistungsbezogenen und qualitätsorientierten Honorierung. In: *Schulmanagement*, (2), S. 20-21.
- Friebertshäuser, Barbara (2003a). Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa. S. 503-534.
- Friebertshäuser, Barbara (2003b). Interviewtechniken – Ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa. S. 371-395.
- Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.) (2003). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa.
- Friedrichs, Jürgen (1990). *Methoden empirischer Sozialforschung*. 14. Auflage, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fuchs, Hans-Werner (2008). Educational Governance und Neue Steuerung: Grundsätze – Beispiele – Erwartungen. In: Langer, Roman (Hrsg.) „Warum tun die das?“ *Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 19-29.
- Galli, Albert & Wagner, Marc (1999). Balanced Scorecard an der Schnittstelle Profit – Non-Profit. Das Beispiel Berufsfussball. In: *Der Betrieb*, 52(39), S. 1965-1969.
- Gapp, Oliver (2008). Die Balanced Scorecard in gesetzlichen Krankenkassen: Eine empirische Studie zum Stand der Anwendung und deren Ausgestaltung. In: *Zeitschrift für öffentliche und gemeinwirtschaftliche Unternehmen*, 31(2), S. 107-134.
- Gather Thurler, Monica (2010). Die reale Arbeit von Schulleitung. Am Beispiel der französischen Schweiz. In: *Journal für Schulentwicklung* (2), S. 63-67.
- Geanuracos, John & Meiklejohn, Ian (1993). *Performance Measurement: The New Agenda. Using Non-Financial Indicators To Improve Profitability*. London: Business Intelligence.

- Geiger, Daniel & Koch, Jochen (2008). Von der individuellen Routine zur organisationalen Praktik – Ein neues Paradigma für die Organisationsforschung? In: *Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung (zfbf)*, 60(November), S. 693-712.
- Germann, Raimund E. (1995). Verwaltungsmodernisierung in der Schweiz. In: Hablützel, Peter, Haldemann, Theo, Schedler, Kuno & Schwaar, Karl (Hrsg.) *Umbruch in Politik und Verwaltung: Ansichten und Erfahrungen zum New Public Management in der Schweiz*. Bern: Haupt. S. 81-95.
- Gerring, John (2004). What Is a Case Study and What Is It Good for? In: *American Political Science Review*, 98(2), S. 341-354.
- Gibbert, Michael, Ruigrok, Winfried & Wicki, Barbara (2008). What Passes As a Rigorous Case Study? In: *Strategic Management Journal*, 29, S. 1465-1474.
- Gilles, Michael (2002). *Balanced Scorecard als Konzept zur strategischen Steuerung von Unternehmen*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Brüssel, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Gitlow, Howard S. (2005). Organizational Dashboards: Steering an Organization Towards its Mission. In: *Quality Engineering*, 17, S. 345-357.
- Gmür, Markus & Brandl, Julia (2000). Die Balanced Scorecard. Ein Instrument zur aktivierenden Steuerung mitgliedschaftlicher Organisationen. In: *Verbands-Management*, 23(3), S. 32-41.
- Götze, Uwe (2008). Konzeption eines Balanced Scorecard-Systems für eine universitäre Organisationseinheit. In: Freidank, Carl-Christian & Schäfer, Wolf (Hrsg.) *Lehre und Forschung: Zur Neuordnung der Universitäten in Deutschland: Festschrift zur Gründung der Privaten Hanseuniversität Rostock*. München: Vahlen. S. 283-300.
- Grasshoff, Jürgen & Kothcier, Viorika (2006). Balanced Scorecard für öffentliche Forschungseinrichtungen. In: *Controller Magazin*, 31(3), S. 207-210.
- Greiling, Dorothea (2005). Balanced Scorecard – Ein Steuerungsinstrument für NPO? In: Fröse, Marlies W. (Hrsg.) *Management Sozialer Organisationen*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt. S. 101-129.
- Grünig, Rudolf & Kühn, Richard (2009). *Methodik der strategischen Planung. Ein prozessorientierter Ansatz für Strategieplanungsprojekte*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

- Gruschka, Andreas, Heinrich, Martin, Köck, Nicole, Martin, Ellen, Pollmanns, Marion & Tiedtke, Michael (2003). *Innere Schulreform durch Kriseninduktion*. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Guggemos, Werner-Christian (2000). *Strategische Führung*. München: Barbara Kirsch.
- Gummesson, Evert (2000). *Qualitative Methods in Management Research*. 2. Auflage, Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Günther, Thomas W., Hartebrodt, Martin & Lakner, Hubert (2007). Leistungsmessung in öffentlichen Forschungseinrichtungen. Balanced Scorecard im Fraunhofer-Institut IPMS Dresden. In: *Wissenschaftsmanagement*, 13(1), S. 28-35.
- Günther, Thomas & Zurwehme, Annikka (2002). Qualitative Ziele messen. In: *SchulVerwaltung MO* (12), S. 407-413.
- Günther, Thomas & Zurwehme, Annikka (2003a). *Qualitätsmanagement und Leistungsmessung im staatlichen Bildungssektor aus Sicht des Controlling*. Dresden: Technische Universität Dresden.
- Günther, Thomas & Zurwehme, Annikka (2003b). Steuerung von Schulen – Wunsch oder Wirklichkeit? In: *SchulVerwaltung MO*, (6), S. 222-229.
- Günther, Thomas & Zurwehme, Annikka (o.A.). *Wie steuern Weiterbildungseinrichtungen? Qualitätsmanagement und Bildungscontrolling in der Umsetzung*. Dresden: o.A.
- Hablützel, Peter, Haldemann, Theo, Schedler, Kuno & Schwaar, Karl (Hrsg.) (1995). *Umbruch in Politik und Verwaltung. Ansichten und Erfahrungen zum New Public Management in der Schweiz*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Haddad, Kamal M. (1999). Using the Balanced Scorecard for Improving Finance Education. In: *Financial Practice and Education*, 9(1), S. 92-101.
- Haenisch, Hans (2004). Gelingensbedingungen für die Entwicklung und Umsetzung des Schulprogramms – Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Holtappels, Hans Günter (Hrsg.) *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung*. Weinheim, München: Juventa. S. 223-243.

- Halbheer, Ueli & Reusser, Kurt (2008). Outputsteuerung, Accountability, Educational Governance – Einführung in Geschichte, Begrifflichkeiten und Funktionen von Bildungsstandards. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(3), S. 253-266.
- Haldemann, Theo, Heike, Michael & Bachmann, Martin (2011). *Balanced Scorecard in öffentlichen Verwaltungen und Betrieben*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Hasselbladh, Hans & Kallinikos, Jannis (2000). The Project of Rationalization: A Critique and Reappraisal of Neo-Institutionalism in Organization Studies. In: *Organization Studies*, 21(4), S. 697-720.
- Heinrich, Martin (2009). Editorial zum Schwerpunktthema: Schule leiten. In: *Die Deutsche Schule*, 101(4), S. 309-310.
- Helffferich, Cornelia (2005). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 2. Auflage Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Herzberg, Frederick, Mausner, Bernard & Bloch Snydermann, Barbara (1959). *The Motivation to Work*. New York: Wiley.
- Hofmann, Yvette E. (2008). Controlling an Schulen: Aufgaben und Instrumente. In: Pfundtner, Raimund (Hrsg.) *Grundwissen Schulleitung*. Köln, Neuwied: Luchterhand. S. 199-205.
- Höher, Peter & Rolff, Hans-Günter (1996). Neue Herausforderungen an Schulleitungsrollen: Management – Führung – Moderation. In: Rolff, Hans-Günter, Bauer, Karl-Oswald, Klemm, Klaus & Pfeiffer, Hermann (Hrsg.) *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele, Perspektiven*. Weinheim, München: Juventa. S. 187-220.
- Holliday, Adrian (2007). *Doing and Writing Qualitative Research*. 2. Auflage, London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Holtappels, Hans Günter (2002). Schulprogramm als Schulentwicklungsinstrument? In: Rolff, Hans-Günter, Holtappels, Hans Günter, Klemm, Klaus, Pfeiffer, Hermann & Schulz-Zander, Renate (Hrsg.) *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 12*. Weinheim, München: Juventa. S. 199-208.
- Holtappels, Hans Günter & Müller, Sabine (2002). Inhalte und Struktur von Schulprogrammen. In: Rolff, Hans-Günter, Holtappels, Hans Günter, Klemm, Klaus, Pfeiffer, Hermann & Schulz-Zander, Renate (Hrsg.) *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 12*. Weinheim, München: Juventa. S. 209-231.

- Holtappels, Heinz Günter (2004). Schulprogramm – ein Instrument zur systematischen Entwicklung der Schule. In: Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.) *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung*. Weinheim, München: Juventa. S. 11-28.
- Holtappels, Heinz Günter (2005). Bildungsqualität und Schulentwicklung. In: Holtappels, Heinz Günter & Höhmann, Katrin (Hrsg.) *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit*. Weinheim, München: Juventa. S. 27-47.
- Holtappels, Heinz Günter (2007). Schulentwicklungsprozesse und Change Management. In: Berkemeyer, Nils & Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.) *Schulische Steuergruppen und Change Management*. Weinheim, München: Juventa. S. 11-39.
- Holtappels, Heinz Günter & Müller, Sabine (2004). Inhalte von Schulprogrammen – Ergebnisse einer Inhaltsanalyse Hamburger Schulprogrammtexte. In: Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.) *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa. S. 79-102.
- Hoque, Zahirul & Adams, Carol (2011). The Rise and Use of Balanced Scorecard Measures in Australian Government Departments. In: *Financial Accountability & Management*, 27(3), S. 308-334.
- Horster, Leonhard (2006). Changemanagement und Organisationsentwicklung. In: Buchen, Herbert & Rolff, Hans-Günter (Hrsg.) *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim, Basel: Beltz. S. 229-293.
- Horváth, Peter (1999a). Balanced Scorecard. Wissenschaftsadäquate strategische Steuerung in öffentlichen Forschungseinrichtungen. In: *Wissenschaftsmanagement* (6), S. 14-19.
- Horváth, Peter (1999b). Das Balanced-Scorecard-Managementsystem – das Ausgangsproblem, der Lösungsansatz und die Umsetzungserfahrungen. In: *Die Unternehmung*, 53(5), S. 303-319.
- Horváth, Peter (2000). Umsetzungserfahrungen mit der Balanced Scorecard. Echtes Lernen erfordert mehr als die Beschreibung einzelner Success Stories. In: *Kostenrechnungspraxis – Zeitschrift für Controlling, Accounting & System-Anwendungen* (Sonderheft 2), S. 125-127.
- Horváth, Peter (2006). *Controlling*. 10., vollständig überarbeitete Auflage, München: Vahlen.
- Horváth, Peter (2008). Strategisches Controlling. Von der Budgetierung zur strategischen Steuerung. In: *Controlling* (12), S. 663-660.

- Horváth, Peter & Kaufmann, Lutz (1998). Balanced Scorecard – ein Werkzeug zur Umsetzung von Strategien. In: *Harvard Business Manager* (5), S. 58-66.
- Horváth, Peter & Partners (Hrsg.) (2001). *Balanced Scorecard umsetzen*. 2. Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Horváth, Peter & Partners (Hrsg.) (2007). *Balanced Scorecard umsetzen*. 4., überarbeitete Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Huber, Stephan Gerhard (2002). Schulleitung im internationalen Trend – erweiterte und neue Aufgaben. In: *Journal für Schulentwicklung*, 6(1), S. 7-19.
- Hugentobler, Walter & Blattner, Matthias (2005). Rechnungswesen und Controlling. In: Hugentobler, Walter, Schaufelbühl, Karl & Blattner, Matthias (Hrsg.) *Integrale Betriebswirtschaftslehre*. Zürich: Orell Füssli. S. 346-404.
- Hughes, Owen E. (2003). *Public Management & Administration*. 3. Auflage, Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.
- Hungenberg, Harald & Wulf, Torsten (2003). Gestaltung der Schnittstelle zwischen strategischer und operativer Planung. In: Horváth, Peter & Gleich, Ronald (Hrsg.) *Neugestaltung der Unternehmensplanung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. S. 249-267.
- Ioannidou, Alexandra (2010). *Steuerung im transnationalen Bildungsraum*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ittner, Christopher D. & Larcker, David F. (1998). Innovations in Performance Measurement: Trends and Research Implications. In: *Journal of Management Accounting Research*, 10, S. 205-238.
- Jahnke, Thomas (2012). Die Illusion der Statistiker. *NZZ am Sonntag*, 29. Januar 2012. S. 60-61.
- Janis, Irving Lester (1982). *Groupthink: psychological studies of policy decisions and fiascoes*. 2nd ed., a rev. and enl. ed. of Victims of groupthink, a psychological study of foreign-policy decisions and fiascoes Auflage, Boston: Houghton Mifflin.
- Jansohn, Iris (2011). Potenzialerfassung für Schulleitungen und Schulleitungsnachwuchs. In: *Schulmanagement* (3), S. 35-37.
- Jenni, Vittorio & Wetli, Roland (2001). *Recht und NPM*. Zürich: Gemeindeamt des Kantons Zürich.

- Jick, Todd D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. In: *Administrative Science Quarterly*, 24, S. 602-611.
- Johanson, Ulf, Skoog, Matti, Backlund, Andreas & Almqvist, Roland (2006). Balancing Dilemmas of the Balanced Scorecard. In: *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 19(6), S. 842-857.
- Johnson, H. Thomas & Kaplan, Robert S. (1987). *Relevance Lost. The Rise and Fall of Management Accounting*. Boston/Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Jones, Ken (2004). A Balanced School Accountability Model: An Alternative to High-Stakes Testing. In: *Phi Delta Kappa*, 8(8), S. 584-590.
- Kantonsrat des Kantons Zürich (2002). *Bildungsgesetz*. Zürich.
- Kantonsrat des Kantons Zürich (2005). *Volksschulgesetz*. Zürich.
- Kantonsrat des Kantons Zürich (2012). *Protokoll des Zürcher Kantonsrates vom 27.8.2012*. Zürich.
- Kaplan, Robert S. & Lee, Monica (2007). *Fulton County School System: Implementing the Balanced Scorecard*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kaplan, Robert S. & Norton, David P. (1992). The Balanced Scorecard – Measures That Drive Performance. In: *Harvard Business Review*, 78(1), S. 71-79.
- Kaplan, Robert S. & Norton, David P. (1996). *The Balanced Scorecard*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kaplan, Robert S. & Norton, David P. (2001). *The Strategy Focused Organization*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kaplan, Robert S. & Norton, David P. (2004a). How Strategy Maps Frame an Organization's Objectives. In: *Financial Executive*, (March/April), S. 40-45.
- Kaplan, Robert S. & Norton, David P. (2004b). *Strategy Maps*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kaplan, Robert S. & Norton, David P. (2007). Using the Balanced Scorecard as a Strategic Management System. In: *Harvard Business Review*, (July-August), S. 150-161.

- Kaplan, Robert S. & Norton, David P. (2008). Mastering the Management System. In: *Harvard Business Review*, (January), S. 63-77.
- Karagiannis, Dimitris, Lichka, Christian & Rieger, Bodo (2006). Von der Balanced Scorecard zu universitären Wissensbilanzen. In: Karagiannis, Dimitris, Lichka, Christian & Rieger, Bodo (Hrsg.) *Herausforderungen in der Wirtschaftsinformatik*. Berlin: Springer. S. 209-220.
- Karathanos, Demetrius & Karathanos, Patricia (2005). Applying the Balanced Scorecard to Education. In: *Journal of Education for Business*, 80(4), S. 222-230.
- Kay, John (2011). *Obliquity. Why Our Goals Are Best Achieved Indirectly*. London: Profile Books.
- Kelle, Udo & Kluge, Susann (1999). *Vom Einzelfall zum Typus*. Opladen: Leske + Budrich.
- Keller Johnson, Lauren (2003). *The Texas Education Agency: Boosting Performance and Accountability with the BSC*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kempfert, Guy & Rolff, Hans-Günter (2005). *Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement*. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim, Basel: Beltz.
- Kennerley, Mike & Neely, Andy (2002). Performance Measurement Frameworks: A Review. In: Neely, Andy (Hrsg.) *Business Performance Measurement*. Cambridge: University Press. S. 145-155.
- Kieser, Alfred (2000). Die Balanced Scorecard als Managementmode. In: *Kostenrechnungspraxis – Zeitschrift für Controlling, Accounting & System-Anwendungen* (Sonderheft 2), S. 123-124.
- Kirchhoff-Kestel, Susanne (2009). Integriertes Kosten- und Leistungsmanagement in Hochschulen: Konzeptionelle Überlegungen zu einer Balanced Scorecard mit Wissensbilanz-Elementen. In: *Hochschulmanagement* (3), S. 70-76.
- Klieme, Eckhard, Baumert, Jürgen & Schwippert, Kurt (2000). Schulbezogene Evaluation und Schulleistungsvergleiche – eine Studie im Anschluss an TIMSS. In: Rolff, Hans-Günter, Bauer, Karl-Oswald & Klemm, Klaus (Hrsg.) *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 11*. Weinheim/München: Juventa. S. 387-420.

- Klingebiel, Norbert (2001a). Entwicklungslinien und Aussageerwartungen an Performance Measurement-Systeme. In: Klingebiel, Norbert (Hrsg.) *Performance Measurement & Balanced Scorecard*. München: Vahlen. S. 39-63.
- Klingebiel, Norbert (Hrsg.) (2001b). *Performance Measurement & Balanced Scorecard*. München: Vahlen.
- Kloot, Louise & Martin, John (2000). Strategic Performance Management: A Balanced Approach to Performance Management Issues in Local Government. In: *Management Accounting Research*, (11), S. 231-251.
- Kluxen-Pyta, Donata (2010). Gelingt der Paradigmenwechsel in der Schule? In: *OrganisationsEntwicklung* (1), S. 30-37.
- Kohlstock, Barbara (2009). Die Balanced Scorecard im Bildungskontext. In: *Wissenschaftsmanagement*, 15(3), S. 22-28.
- Kohlstock, Barbara (2010a). Unveröffentlichtes Interview Schulleitung A. In: Kohlstock, Barbara (Hrsg.) *Unveröffentlichte Transkripte*. S. 3-42.
- Kohlstock, Barbara (2010b). Unveröffentlichtes Interview Schulleitung B. In: Kohlstock, Barbara (Hrsg.) *Unveröffentlichte Transkripte*. S. 93-130.
- Kohlstock, Barbara (2010c). Unveröffentlichtes Interview Schulleitung C. In: Kohlstock, Barbara (Hrsg.) *Unveröffentlichte Transkripte*. S. 197-224.
- Kohlstock, Barbara (2010d). Unveröffentlichtes Interview Schulleitung D. In: Kohlstock, Barbara (Hrsg.) *Unveröffentlichte Transkripte*. S. 273-299.
- Kohlstock, Barbara (2010e). Unveröffentlichtes Interview Schulpflegepräsidium A. In: Kohlstock, Barbara (Hrsg.) *Unveröffentlichte Transkripte* S. 43-64.
- Kohlstock, Barbara (2010f). Unveröffentlichtes Interview Schulpflegepräsidium C. In: Kohlstock, Barbara (Hrsg.) *Unveröffentlichte Transkripte*. S. 225-241.
- Kohlstock, Barbara (2010g). Unveröffentlichtes Interview Schulverwaltung A. In: Kohlstock, Barbara (Hrsg.) *Unveröffentlichte Transkripte*. S. 65-78.
- Kohlstock, Barbara (2011a). Unveröffentlichtes Interview Lehrperson A. In: Kohlstock, Barbara (Hrsg.) *Unveröffentlichte Transkripte*. S. 79-91.
- Kohlstock, Barbara (2011b). Unveröffentlichtes Interview Lehrperson B. In: Kohlstock, Barbara (Hrsg.) *Unveröffentlichte Transkripte*. S. 181-196.

- Kohlstock, Barbara (2011c). Unveröffentlichtes Interview Lehrperson C. In: Kohlstock, Barbara (Hrsg.) *Unveröffentlichte Transkripte*. S. 256-272.
- Kohlstock, Barbara (2011d). Unveröffentlichtes Interview Lehrperson D. In: Kohlstock, Barbara (Hrsg.) *Unveröffentlichte Transkripte*. S. 342-359.
- Kohlstock, Barbara (2011e). Unveröffentlichtes Interview Lehrperson E. In: Kohlstock, Barbara (Hrsg.) *Unveröffentlichte Transkripte*. S. 403-420.
- Kohlstock, Barbara (2011f). Unveröffentlichtes Interview Leitung Abteilung Bildung B. In: Kohlstock, Barbara (Hrsg.) *Unveröffentlichte Transkripte*. S. 150-166.
- Kohlstock, Barbara (2011g). Unveröffentlichtes Interview Leitung Fachstelle Schulentwicklung B. In: Kohlstock, Barbara (Hrsg.) *Unveröffentlichte Transkripte*. S. 167-180.
- Kohlstock, Barbara (2011h). Unveröffentlichtes Interview Leitung Schulsekretariat C. In: Kohlstock, Barbara (Hrsg.) *Unveröffentlichte Transkripte*. S. 242-255.
- Kohlstock, Barbara (2011i). Unveröffentlichtes Interview Leitung Schulverwaltung D. In: Kohlstock, Barbara (Hrsg.) *Unveröffentlichte Transkripte*. S. 324-341.
- Kohlstock, Barbara (2011j). Unveröffentlichtes Interview Schulleitung E. In: Kohlstock, Barbara (Hrsg.) *Unveröffentlichte Transkripte*. S. 360-385.
- Kohlstock, Barbara (2011k). Unveröffentlichtes Interview Schulpflegepräsidium (Stv.) D. In: Kohlstock, Barbara (Hrsg.) *Unveröffentlichte Transkripte*. S. 300-323.
- Kohlstock, Barbara (2011l). Unveröffentlichtes Interview Schulpflegepräsidium B. In: Kohlstock, Barbara (Hrsg.) *Unveröffentlichte Transkripte*. S. 131-149.
- Kohlstock, Barbara (2011m). Unveröffentlichtes Interview Schulpflegepräsidium E. In: Kohlstock, Barbara (Hrsg.) *Unveröffentlichte Transkripte*. S. 386-402.
- Kohlstock, Barbara (2011n). Unveröffentlichtes Telefongespräch Schulleitung B. In: Kohlstock, Barbara (Hrsg.) *Unveröffentlichte Transkripte*. S. 421-422.
- Körnert, Jan (2004). Basiskonzept im Branchenvergleich. Vieles spricht für eine stärkere Modifizierung der Balanced Scorecard. In: *Betriebswirtschaftliche Blätter*, 53(4), S. 171-176.

- Körnert, Jan & Wolf, Cornelia (2007). Systemtheorie, Shareholder Value-Konzept und Stakeholder-Konzept als theoretisch-konzeptionelle Bezugsrahmen der Balanced Scorecard. In: *ZfCM* (2), S. 1-24.
- Kowal, Sabine & O'Connell, Daniel C. (2008). Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.) *Qualitative Forschung*. 6. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Hamburg: Rowohlt. S. 437-447.
- Kraus, Kalle & Lind, Johnny (2010). The Impact of the Corporate Balanced Scorecard on Corporate Control – A Research Note. In: *Management Accounting Research*, 21(4), S. 265-277.
- Kruse, Jan (2008). *Einführung in die qualitative Interviewforschung*. Freiburg: o.A.
- Kuckartz, Udo (2007). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühn, Svenja Mareike & Racherbäumer, Kathrin (2011). Von Daten zu Taten. In: *Schulmanagement*, 42(4), S. 22-24.
- Kühnle, Boris & Minning, Frank (2001). Balanced Scorecard. In: *Wissenschaftsmanagement*, 7(5), S. 25-28.
- Lamnek, Siegfried (2005). *Qualitative Sozialforschung*. 4., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim, Basel: Beltz.
- Lane, Jan-Erik (2000). *New Public Management*. London, New York: Routledge.
- Lange, Hermann (1999). Schulautonomie und Neues Steuerungsmodell. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 47(4), S. 423-438.
- Lange, Wilfried & Lampe, Stefanie (2002). Balanced Scorecard als ganzheitliches Führungsinstrument in Non-Profit-Organisationen. In: *Controlling & Management*, 46(2), S. 101-108.
- Langthaler, Silvia (2002). *Mehrdimensionale Erfolgssteuerung in der Kommunalverwaltung*. Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner.
- Lawrence, Stewart & Sharma, Umesh (2002). Commodification of Education and Academic Labour – Using the Balanced Scorecard in a University Setting. In: *Critical Perspectives on Accounting*, (13), S. 661-677.

- Lienhard, Andreas, Ritz, Adrian, Steiner, Reto & Ladner, Andreas (Hrsg.) (2005). *10 Jahre New Public Management in der Schweiz. Bilanz, Irrtümer und Erfolgsfaktoren*. Bern: Haupt.
- Lindblom, Charles E. (1959). Muddling Through. In: *Public Administration Review*, 19(2), S. 79-88.
- Lindblom, Charles E. (1979). Still Muddling, Not Yet Through. In: *Public Administrative Review*, 39(6), S. 517-526.
- Lojewski, Ute von (2008). Qualitätsmanagement mit Schwerpunkt Prozessqualität: Das Beispiel der Fachhochschule Münster. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 30(1), S. 60-72.
- Lynn, Laurence E., Heinrich, Carolyn J. & Hill, Carolyn J. (2000). Studying Governance and Public Management: Why? How? In: Heinrich, Carolyn J. & Lynn, Laurence, E. (Hrsg.) *Governance and Performance: New Perspectives*. Washington, D.C.: Georgetown University Press. S. 1-33.
- Mack, Philipp (2007). *Strategische Planung und Kontrolle an deutschen Universitäten*. Köln: Josef Eul.
- Madelung, Christine (2007). Der Frankfurter Cockpit-Ansatz. Qualitätsmanagement in der eigenverantwortlichen Schule auf der Grundlage der schulischen Balanced Scorecard. In: *Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz*, 12(5), S. 139-141.
- Malina, Mary A. & Selto, Frank H. (2001). Communicating and Controlling Strategy: An Empirical Study of the Effectiveness of the Balanced Scorecard. In: *Journal of Management Accounting Research*, 13, S. 47-90.
- Malmi, Teemu (2001). Balanced Scorecards in Finnish Companies: A Research Note. In: *Management Accounting Research*, (12), S. 207-220.
- Malo, Jean-Luc (Hrsg.) (1995). *Les tableaux de bord comme signe d'une gestion et d'une comptabilité à la française. Mélanges en l'honneur du professeur Claude Pérochon*. Paris: Foucher.
- Marr, Bernard (2001). Scored for Life. In: *Financial Management*, (30), S. o.A.
- Marr, Bernard & Schiuma, Gianni (2003). Business Performance Measurement – Past, Present and Future. In: *Management Decision*, 41(8), S. 680-687.

- Marr, Rainer & Elbe, Martin (2001). Die Grenzen der Balanced Scorecard: Gedanken zu den Risiken eines kennzahlenorientierten Führungssystems. In: Wüthrich, Hans A., Winter, Wolfgang B. & Philipp, Anderas F. (Hrsg.) *Grenzen ökonomischen Denkens*. Wiesbaden: Gabler. S. 365-386.
- Mayring, Philipp (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse*. 10. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz.
- McAdam, Rodney, Hazlett, Shirley-Ann & Casey, Christine (2005). Performance Management in the UK Public Sector. In: *International Journal of Public Sector Management*, 18(3), S. 256-273.
- McAdam, Rodney & O'Neill, Edel (1999). Taking a Critical Perspective to the European Business Excellence Model Using a Balanced Scorecard Approach: A Case Study in the Service Sector. In: *Managing Service Quality*, 9(3), S. 191-197.
- McLaughlin, Kate, Osborne, Stephen P. & Ferlie, Ewan (Hrsg.) (2002). *New Public Management. Current Trends and Future Prospects*. London, New York: Routledge.
- McNabb, David E. (2002). *Research Methods in Public Administration and Nonprofit Management: Quantitative and Qualitative Approaches*. New York: M.E. Sharp.
- Meier, Albert (1957). *Rationelle Führung und Leitung in der Unternehmung*. Stuttgart: Poeschel.
- Meister, Regina (2009). *Die Schulbehörde – als Milizorgan noch zukunftstauglich?*. Winterthur: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Mellerowicz, Konrad (1976). *Unternehmenspolitik*. Freiburg i. Br. : Haufe.
- Mettänen, Paula (2005). Design and Implementation of a Performance Measurement System for a Research Organization. In: *Production Planning and Control*, 16(2), S. 178-188.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2003). Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa. S. 481-491.

- Michell-Auli, Peter (2006). Konzeptionelle Entscheidungen bei der Einführung einer Balanced Scorecard: Eine Bewertung. In: *zfo*, 75(5), S. 299-303.
- Mir, Raza & Watson, Andrew (2000). Strategic Management and the Philosophy of Science: The Case for a Constructivist Methodology. In: *Strategic Management Journal*, 21(9), S. 941-953.
- Mitchell, Ronald K., Agle, Bradley R. & Wood, Donna J. (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. In: *The Academy of Management Review*, 22(4), S. 853-886.
- Möbus, Annette (2009). Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung – die BSC als Führungsinstrument in der Organisation. In: RKW Berlin (Hrsg.) *Schulentwicklung und Führung*. Sternenfels: Wissenschaft & Praxis. S. 15-30.
- Modell, Sven (2004). Performance Measurement Myths in the Public Sector: A Research Note. In: *Financial Accountability & Management*, 20(1), S. 39-55.
- Mohr, Ingola (2006). *Analyse von Schulprogrammen. Eine Analyse im Rahmen der internationalen Grundschul-Lese-Untersuchungen (IGLU)*. Münster: Waxmann.
- Mooraj, Stella, Oyon, Daniel & Hostettler, Didier (1999). The Balanced Scorecard: A Necessary Good or an Unnecessary Evil? In: *European Management Journal*, 17(5), S. 481-491.
- Müller, Hans Werner (2010). Schulprogrammentwicklung. In: *Schulmanagement*, (4), S. 11-12.
- Müller, Stephan, StremLOW, Jürgen & Oggenfuss, Felix (2000). *Evaluation TaV-Projekt. Bereich Lokale Schulentwicklung*. Luzern: Forschungsstelle Hochschule für Soziale Arbeit.
- Nagarajah, Lee (2006). Measuring the Performance of Public Sector Organisations: A Case Study on Public Schools in Malaysia. In: *Measuring Business Excellence*, 10(4), S. 50-64.
- Neely, Andy (2005). The Evolution of Performance Measurement Research. Developments In the Last Decade and a Research Agenda for the Next. In: *International Journal of Operations & Production Management (IJOPM)* 25(12), S. 1264-1277.

- Neely, Andy & Al Najjar, Mohammed (2006). Management Learning Not Management Control: The True Role of Performance Measurement? In: *California Management Review*, 48(3), S. 100-114.
- Neuberger, Oswald (2002). *Führen und Führen lassen*. 6. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Niven, Paul R. (2003). *Balanced Scorecard – Schritt für Schritt*. Weinheim: Wiley-VCH.
- Nørreklit, Hanne (2000). The Balance on the Balanced Scorecard – A Critical Analysis of Some of its Assumptions. In: *Management Accounting Research*, (11), S. 65-88.
- North, Klaus (2005). *Wissensorientierte Unternehmensführung*. 4. Auflage, Wiesbaden: Gabler.
- O’Neil, Harold F., Bensimon, Estela, Diamond, Michael A. & Moore, Michael R. (1999). Designing and Implementing an Academic Scorecard. In: *Change*, 31(6), S. 32-40.
- Odiorne, George S. (1967). *Management by Objectives: Führung durch Vorgabe von Zielen*. München: Moderne Industrie.
- OECD-PISA-Konsortium (Hrsg.) (2000). *Schülerleistungen im internationalen Vergleich: Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Oehler, Karsten (2002). Balanced Scorecard und Budgetierung – (wie) passt das zusammen? In: *Controlling*, (2), S. 85-92.
- Oelkers, Jürgen (2008a). *Markt oder Staat? Erfahrungen mit Wettbewerb im Bildungswesen*. Berlin: Werkstattgespräche des Arbeitskreises Neue Erziehung, 12. Juni 2008.
- Oelkers, Jürgen (2008b). *Neoliberale Bildungsmärkte: Ein Vorbild für die Schweiz?*, Université de Fribourg: Kongress „Private versus Public? Vermarktungs- und Privatisierungstrends im Sozialbereich“, 22. April 2008.
- Ohlhaver, Frank (2007). *Schulprogramme und Schulentwicklung?*, Kreuzlingen: Kongress „Die Vermessung der Bildung“, 6. September 2007.

- Osterloh, Margit (1999). Märkte als neue Form der Organisation und Führung? Oder: wann ist virtuell virtuos? In: Gomez, Peter, Müller-Stewens, Günter & Rüegg-Stürm, Johannes (Hrsg.) *Entwicklungsperspektiven einer integrierten Managementlehre: Forschungsgespräche aus Anlass der 100-Jahr-Feier der Universität St. Gallen, 18.-19. Juni 1998*. Bern: Haupt. S. 381-408.
- Osterloh, Margit (2010). Governance by Numbers. Does It Really Work in Research? In: *Analyse & Kritik* (2), S. 267-283.
- Osterloh, Margit & Boos, Leo (2001). Organisatorische Entwürfe von wissensintensiven Dienstleistungsunternehmen. In: Bruhn, Manfred & Meffert, Heribert (Hrsg.) *Handbuch Dienstleistungsmanagement*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Gabler. S. 781-802.
- Osterloh, Margit & Frey, Bruno S. (2005). Corporate Governance: Eine Prinzipal-Agenten-Beziehung, Team-Produktion oder ein soziales Dilemma? In: *Managementforschung*, (15), S. 333-364.
- Osterloh, Margit, Frey, Bruno S. & Frost, Jetta (1999). Was kann das Unternehmen besser als der Markt? In: *Zeitschrift für Betriebswirtschaft (ZfB)*, 69(11), S. 1245-1262.
- Osterloh, Margit, Frey, Bruno S. & Homberg, Fabian (im Druck). Organizational Control Systems and Pay for Performance in the Public Service. In: *Organization Studies*.
- Osterloh, Margit & Frost, Jetta (1998). Organisation. In: Berndt, Ralph, Fantapie Altobelli, Claudia & Schuster, Peter (Hrsg.) *Handbuch der Betriebswirtschaftslehre 1*. Heidelberg: Springer. S. 186-235.
- Osterloh, Margit & Frost, Jetta (2000). *Prozessmanagement als Kernkompetenz*. Wiesbaden: Gabler.
- Osterloh, Margit & Weibel, Antoinette (2006). *Investition Vertrauen. Prozesse der Vertrauensentwicklung in Organisationen*. Wiesbaden: Gabler.
- Oswald, Hans (1997). Was heisst qualitativ forschen? In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa. S. 71-87.
- Othman, Rozhan (2006). Balanced Scorecard and Causal Model Development: Preliminary Findings. In: *Management Decision*, 44(5), S. 690-702.

- Otley, David (1999). Performance Management: A Framework for Management Control Systems Research. In: *Management Accounting Research*, (10), S. 363-382.
- Ouchi, William G. (1977). The Relationship Between Organizational Structure and Organizational Control. In: *Administrative Science Quarterly*, 22(1), S. 95-113.
- Ouchi, William G. (1979). A Conceptual Framework for the Design of Organizational Control Mechanisms. In: *Management Science*, 25(9), S. 833-848.
- Ouchi, William G. (1980). Markets, Bureaucracies, and Clans. In: *Administrative Science Quarterly*, 25(1), S. 129-141.
- Papenhausen, Chris & Einstein, Walter (2006). Insights from the Balanced Scorecard. Implementing the Balanced Scorecard at a College of Business. In: *Measuring Business Excellence*, 10(3), S. 15-22.
- Peetz, Thorsten, Lohr, Karin & Hilbrich, Romy (2010). Management, Organisation, Struktur. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zur Transformation des Managements von Bildungsorganisationen. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 11(3), S. o.A.
- Pfaff, Dieter, Kunz, Alexis H. & Pfeiffer, Thomas (2000). Zu Risiken und Nebenwirkungen eines Ausbaus der Balanced Scorecard vom Planungs- zum Anreizinstrument. In: *Kostenrechnungspraxis (krp), Zeitschrift für Controlling, Accounting & System-Anwendungen* (Sonderheft 2), S. 129-132.
- Pfister, Jan (2009). *Managing Organizational Culture for Effective Internal Control*. Heidelberg, Dordrecht, London, New York: Physica-Verlag.
- Philipp, Elmar (1998). Organisationsdiagnose: Methoden und Kompetenzen. In: Altrichter, Herbert, Schley, Wilfried & Schratz, Michael (Hrsg.) *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag. S. 239-262.
- Philipp, Elmar & Rolff, Hans-Günter (1999). *Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch*. Weinheim: Beltz.
- Philipp, Elmar & Rolff, Hans-Günter (2006). *Schulprogramme und Leitbilder entwickeln*. 4. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz.
- Pöhlmann, Gerhard (1964). *Der Prozess der Unternehmensführung*. Berlin: Duncker & Humblot.

- Proeller, Isabella (2006). Wirkungsorientierung – Vision oder Utopie der schweizerischen Verwaltungsmodernisierung. In: Birkholz, Kai, Maaß, Christian, von Maravic, Patrick & Siebart, Patricia (Hrsg.) *Public Management – Eine Generation in Wissenschaft und Praxis*. Potsdam: Universitätsverlag S. 153-169.
- Pröhl, Marga (2003). Vom New Public Management zu Good Governance. In: Grünenfelder, Peter, Oelkers, Jürgen, Schedler, Kuno, Schenker-Wicki, Andrea & Widmer, Stephan (Hrsg.) *Reformen und Bildung. Erneuerung aus Verantwortung*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung. S. 381-391.
- Raake, Anke, Gleich, Ronald & Wald, Andreas (2008). Anwendungsstand und Erfolgsfaktoren von Kennzahlen- und Performance Measurement-Systemen in öffentlichen Unternehmen – Ergebnisse einer Studie im Öffentlichen Personennahverkehr. In: *Zeitschrift für öffentliche und gemeinwirtschaftliche Unternehmen (ZögU)*, 31(4), S. 408-427.
- Ravitch, Diane (2010). *The Death and Life of the Great American School System*. New York: Basic Books.
- Reason, Peter & Bradbury, Hilary (Hrsg.) (2006). *Handbook of Action Research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Redder, Angelika (2001). Aufbau und Gestaltung von Transkriptionssystemen. In: Brinker, Klaus (Hrsg.) *Text- und Gesprächslinguistik*. Berlin, New York: De Gruyter. S. 1038-1059.
- Rhyn, Heinz, Widmer, Thomas, Roos, Markus & Nideröst, Bruno (2002). *Zuständigkeiten und Ressourcen in Zürcher Volksschulen mit und ohne Teilautonomie (TaV)*. Zürich: Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung der Universität Zürich / Institut für Politikwissenschaft der Universität Zürich.
- Ridder, Hans-Gerd & Hoon, Christina (2009). Introduction to the Special Issue: Qualitative Methods in Research on Human Resource Management. In: *Zeitschrift für Personalforschung*, 23(2), S. 93-106.
- Rigby, Darrell (2001). Management Tools and Techniques: A Survey. In: *California Management Review*, 43(2), S. 139-160.
- Rigby, Darrell & Bilodeau, Barbara (2007). Selecting Management Tools Wisely. In: *Harvard Business Review* (December), S. 20-22.
- Ritz, Adrian (2003). *Evaluation von New Public Management: Grundlagen und empirische Ergebnisse der Bewertung von Verwaltungsreformen in der schweizerischen Bundesverwaltung*. Bern: Haupt.

- RKW Berlin (Hrsg.) (2009). *Schulentwicklung und Führung*. Sternenfels: Wissenschaft & Praxis.
- Röbken, Heinke (2003). Balanced Scorecard als Instrument der Hochschulentwicklung – Projektergebnisse an der Reykjavik University. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 25(1), S. 102-120.
- Rolff, Hans-Günter (2006). Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe. In: Buchen, Herbert & Rolff, Hans-Günter (Hrsg.) *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim, Basel: Beltz. S. 296-364.
- Rosanas, Josep M. & Velilla, Manuel (2005). The Ethics of Management Control Systems: Developing Technical and Moral Values. In: *Journal of Business Ethics*, 57, S. 83-96.
- Rosemann, Bernhard (2008). Führungstheorien. In: Pfundtner, Raimund (Hrsg.) *Grundwissen Schulleitung*. Köln, Neuwied: Luchterhand. S. 155-160.
- Rühli, Edwin (1985). *Unternehmungsführung und Unternehmungspolitik*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Ruschhaupt, Stefan (2007). Strategische Planung in einem mehrstufigen Verwaltungsaufbau mit Hilfe der Balanced Scorecard. In: *Controller-Magazin*, 38(6), S. 616-623.
- Sandelin, Mikko (2008). Operation of Management Control Practices as a Package – A Case Study on Control System Variety in a Growth Firm Context. In: *Management Accounting Research*, (19), S. 324-343.
- Scandura, Terri A. & Williams, Ethlyn A. (2000). Research Methodology in Management: Current Practices, Trends, and Implications for Future Research. In: *Academy of Management Journal*, 43(6), S. 1248-1264.
- Schäffer, Utz (2003). Strategische Steuerung mit der Balanced Scorecard. In: Freidank, Carl-Christian & Mayer, Elmar (Hrsg.) *Controlling-Konzepte. Neue Strategien und Werkzeuge für die Unternehmenspraxis*. 6., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Gabler. S. 485-516.
- Schedler, Kuno (2007). Public Management und Public Governance. In: Benz, Arthur, Lütz, Susanne, Schimank, Uwe & Simonis, Georg (Hrsg.) *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 253-268.

- Schedler, Kuno & Proeller, Isabella (2000). *New Public Management*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Schenker-Wicki, Andrea & Inauen, Matthias (2009). Ausgestaltung und Verwendung von Performance-Management-Systemen. Eine empirische Untersuchung in der Schweiz. In: *Der Schweizer Treuhänder* (6-7), S. 451-454.
- Scherer, Andreas Georg (1997). Zum Theorienpluralismus im Strategischen Management – Das Inkommensurabilitätsproblem und Perspektiven zu seiner Überwindung. In: Kahle, Egbert (Hrsg.) *Betriebswirtschaftslehre und Managementlehre: Selbstverständnis – Herausforderungen – Konsequenzen*. Wiesbaden: Gabler. S. 55-97.
- Scherer, Andreas Georg (1999). Kritik der Organisation oder Organisation der Kritik? – Wissenschaftstheoretische Bemerkungen zum kritischen Umgang mit Organisationstheorien. In: Kieser, Alfred (Hrsg.) *Organisationstheorien*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer. S. 1-37.
- Scherer, Andreas Georg (2002). Besonderheiten der strategischen Steuerung in Öffentlichen Institutionen und der Beitrag der Balanced Scorecard. In: Scherer, Andreas Georg & Alt, Jens Michael (Hrsg.) *Balanced Scorecard in Verwaltung und Non-Profit-Organisationen*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. S. 3-25.
- Scherer, Andreas Georg (2003). Modes of Explanation in Organization Theory. In: Tsoukas, Haridimos & Knudsen, Christian (Hrsg.) *Organization Theory*. Oxford: University Press. S. 310-344.
- Scherer, Andreas Georg & Alt, Jens Michael (Hrsg.) (2002). *Balanced Scorecard in Verwaltung und Non-Profit-Organisationen*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Scherer, Andreas Georg & Patzer, Moritz (2011). Where is the Theory in Stakeholder Theory? – A Meta-Analysis of the Pluralism in Stakeholder Theory. In: Phillips, Robert (Hrsg.) *Stakeholder Theory. Impact and Prospects*. Cheltenham: Edward Elgar. S. 140-162.
- Scherm, Martin, Posner, Christine & Prinz, Doren (2009). Führungskompetenzen von Schulleitungen. Entwicklung eines prototypischen Kompetenzmodells. In: *Die Deutsche Schule*, 101(4), S. 341-352.
- Scheytt, Thobias (2007). Strategieorientiertes Performance Management in Hochschulen: Das Konzept der Balanced Scorecard. In: *Hochschulmanagement*, 2(1), S. 15-21.

- Schierenbeck, Henner & Wöhle, Claudia B. (2008). *Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre*. 17., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage, München: Oldenbourg.
- Schleicher, Andreas (2009). Moderne Schulleitung im Wandel. In: *Die Deutsche Schule*, 101(4), S. 311-322.
- Schmidt, Leo (2006). *Technologie als Prozess. Eine empirische Untersuchung organisatorischer Technologiegestaltung am Beispiel von Unternehmenssoftware*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schneider, Angelika (2011). Instrumente der Schulentwicklung. In: *Schulmanagement*, 42(6), S. 32-34.
- Schneider, Christine (2007a). Strategische Schulentwicklung. Transparenz schaffen mithilfe der Balanced Scorecard. In: *Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz*, 12(1), S. 13-14.
- Schneider, Christine (2009). *Die Balanced Scorecard (BSC) im Schulentwicklungsprozess. Eine Untersuchung zum Lernen von Organisationen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schneider, Martin (2007b). Zielvorgaben und Organisationskultur: Eine Fallstudie. In: *Die Betriebswirtschaft (DBW)*, 67(6), S. 619-637.
- Scholz, Jörg T. (2007). Schlanker Staat dank neuer Steuerungsinstrumente. In: *Wissensmanagement* (6), S. 14-15.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schöni, Walter (2006). *Handbuch Bildungscontrolling*. Zürich, Chur: Rüegger.
- Schratz, Michael (1998). Schulleitung als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In: Altrichter, Herbert, Schley, Wilfried & Schratz, Michael (Hrsg.) *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck: StudienVerlag. S. 160-189.
- Schratz, Michael (2007). *Qualität sichern: Schulprogramme entwickeln*. 2. Auflage, Seelze: Klett Kallmeyer.
- Schweizer, Gerd & Gloger, Hannelore (2006). Die Balanced Scorecard als Managementverfahren für die Leitung von Schulen. In: *Unterricht Wirtschaft*, 7(25), S. 39-45.
- Seitz, Hans & Capaul, Roman (2005). *Schulführung und Schulentwicklung*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

- Seitz, Stefan (2010). Qualifikationsprofil für Schulleitungen. In: *Schulmanagement*, (3), S. 23-25.
- Siggelkow, Nicolaj (2002). Evolution toward Fit. In: *Administrative Science Quarterly*, 47(1), S. 125-159.
- Siggelkow, Nicolaj (2007). Persuasion with Case Studies. In: *Academy of Management Journal*, 50(1), S. 20-24.
- Silk, Scott (1998). Automating the Balanced Scorecard. In: *Management Accounting*, 79(11), S. 38-44.
- Simon, Herbert A. (1957). *Models of Man*. New York: John Wiley.
- Simons, Robert (1995a). Control in an Age of Empowerment. In: *Harvard Business Review*, (81), S. 80-88.
- Simons, Robert (1995b). *Levers of Control. How Managers Use Innovative Control Systems to Drive Strategic Renewal*. Boston: Harvard Business School Press.
- Slavin, Robert E. (2007). *Educational Research in an Age of Accountability*. Boston: Pearsons Education.
- Söffker, Christiane (2005). Strategische Steuerung von Hochschulen – Einsatzmöglichkeiten der Balanced Scorecard. In: Goldbach, Arnim, Söffker, Christiane, Di Pietro, Stefano & Rahe, Christian (Hrsg.) *Entwicklungslinien und Problemschwerpunkte der Öffentlichen Betriebswirtschaftslehre*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Brüssel, New York, Oxford, Wien: Peter Lang. S. 237-256.
- Speckbacher, Gerhard (2003). The Economics of Performance Management in Nonprofit Organizations. In: *Nonprofit Management & Leadership*, 13(3), S. 267-281.
- Speckbacher, Gerhard (2008). Nonprofit Versus Corporate Governance: An Economic Approach. In: *Nonprofit Management & Leadership*, 18(3), S. 295-320.
- Speckbacher, Gerhard, Bischof, Juergen & Pfeiffer, Thomas (2003). A descriptive analysis on the implementation of Balanced Scorecards in German-speaking countries. In: *Management Accounting Research*, (14), S. 361-387.

- Speckbacher, Gerhard, Wentges, Paul & Bischof, Juergen (2008). Führung nicht-erwerbswirtschaftlicher Organisationen: Ökonomische Überlegungen und Folgerungen für das Hochschulmanagement. In: *BFuP*, 60(1), S. 43-64.
- Spekle, Roland F. & Verbeeten, Frank H.M. (2009). *The Use of Performance Measurement Systems in the Public Sector: Effects on Performance*. o.A.: working paper.
- Stark, Monika (2008). Neuer Unterrichtsinhalt im WG-Lehrplan: Die Balanced Scorecard – eine gängige Praxismethode der Unternehmensführung. In: *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 56(2), S. 225-260.
- Steinke, Ines (2008). Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.) *Qualitative Forschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 319-331.
- Steinmann, Horst & Scherer, Andreas Georg (1996a). Controlling und Unternehmensführung. In: Schulte, Christoph (Hrsg.) *Lexikon des Controlling*. München, Wien: Oldenbourg. S. 139-144.
- Steinmann, Horst & Scherer, Andreas Georg (1996b). Controlling, strategisches und operatives. In: Schulte, Christoph (Hrsg.) *Lexikon des Controlling*. München, Wien: Oldenbourg. S. 135-139.
- Steinmann, Horst & Scherer, Andreas Georg (2004). Grundlagenstreit und Theorie-Praxis-Verhältnis in der Betriebswirtschaftslehre. In: Wiedmann, Klaus-Peter, Fritz, Wolfgang & Abel, Bodo (Hrsg.) *Management mit Vision und Verantwortung*. Wiesbaden: Gabler. S. 261-283.
- Steinmann, Horst & Schreyögg, Georg (2000). *Management. Grundlagen der Unternehmensführung*. 5., überarbeitete Auflage, Wiesbaden: Gabler.
- Stewart, Alice C. & Carpenter-Hubin, Julie (2000/2001). The Balanced Scorecard: Beyond Reports and Rankings. In: *Planning for Higher Education*, 29(2), S. 37-42.
- Stöger, Roman (2007). Balanced Scorecard – Eine Bilanz. In: *OrganisationsEntwicklung*, 26(4), S. 25-33.
- Storey, Anne (2002). Performance Management in Schools: Could the Balanced Scorecard Help? In: *School Leadership & Management*, 22(3), S. 321-338.

- Terhart, Ewald (1997). Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa. S. 27-42.
- Thackwray, Bob (2007). How to Lose Friends and Turn People Against You: Organisational Development Tools – What they Are and How We Use Them in Higher Education. In: *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education* 11(2), S. 46-52.
- Thahabi, Esther M. (2010). *Die Bildung von strategischen Geschäften in mittleren, international tätigen Unternehmen*. Wiesbaden: Gabler.
- Thiel, Sandra van & Leeuw, Frans L. (2002). The Performance Paradox in the Public Sector. In: *Public Performance & Management Review*, 25(3), S. 267-281.
- Thiele, Rosemarie (2008). Zukunftssicherung durch das Balanced Scorecard (BSC) orientierte Schulmanagement-Programm Kollux. Praxisbeispiel der Hermann-Hedenus-Hauptschule, Erlangen. In: Voss, Rödiger (Hrsg.) *Innovatives Schulmanagement. Ansätze für ein effizientes Management von Schulen*. Gernsbach: Deutscher Betriebswirte-Verlag. S. 125-139.
- Thom, Norbert & Ritz, Adrian (2002). Innovation, Organisation und Personal als Merkmale einer effektiven Schulführung. In: Thom, Norbert, Ritz, Adrian & Steiner, Reto (Hrsg.) *Effektive Schulführung: Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt. S. 3-35.
- Thom, Norbert & Ritz, Adrian (2004). *Public Management. Innovative Konzepte zur Führung im öffentlichen Sektor*. 2., aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Gabler.
- Thom, Norbert & Ritz, Adrian (2008). *Public Management. Innovative Konzepte zur Führung im öffentlichen Sektor*. 4. Auflage, Wiesbaden: Gabler.
- Thom, Norbert, Ritz, Adrian & Steiner, Reto (Hrsg.) (2002). *Effektive Schulführung: Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Thommen, Jean-Paul & Achleitner, Ann-Kristin (2003). *Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. Umfassende Einführung aus managementorientierter Sicht*. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: Gabler.

- Tiebel, Christoph (2001). Balanced Scorecard. Strategisches Controlling für NPO's. In: *Soziale Arbeit*, 50(1), S. 2-8.
- Tillmann, Klaus-Jürgen, Dederich, Kathrin, Kneuper, Daniel, Kuhlmann, Christian & Nessel, Isa (2008). PISA als bildungspolitisches Ereignis. Oder: Wie weit trägt das Konzept der „evaluationsbasierten Steuerung“? In: Brüsemeister, Thomas & Eubel, Klaus-Dieter (Hrsg.) *Evaluation, Wissen und Nichtwissen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 117-140.
- Tröhler, Daniel (2008). Verwaltung und Aufsicht der Zürcher Volksschule. In: Tröhler, Daniel & Hardegger, Urs (Hrsg.) *Zukunft Bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule*. Zürich: Neue Zürcher Zeitung. S. 55-68.
- Turner, Karynne L. & Makhija, Mona V. (2006). The Role of Organizational Controls in Managing Knowledge. In: *Academy of Management Review*, 31(1), S. 197-217.
- Ulrich, Hans (1983). Management – eine unverstandene gesellschaftliche Funktion. In: Siegwart, Hans & Probst, Gilbert J.B. (Hrsg.) *Mitarbeiterführung und gesellschaftlicher Wandel: die kritische Gesellschaft und ihre Konsequenzen für die Mitarbeiterführung*. Bern: Haupt. S. 133-152.
- Umashankar, Venkatesh & Dutta, Kirti (2007). Balanced Scorecards in Managing Higher Education Institutions: An Indian Perspective. In: *International Journal of Educational Management*, 21(1), S. 54-67.
- Vakkuri, Jarmo & Meklin, Pentti (2003). The Impact of Culture on the Use of Performance Measurement Information in the University Setting. In: *Management Decision*, 41(8), S. 751-759.
- Van de Ven, Andrew H. (2007). *Engaged Scholarship. A Guide for Organizational and Social Research.*, Oxford: University Press.
- Vaus, David de (2001). *Research Design in Social Research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Verfassungsrat des Kantons Zürich (2005). *Kantonsverfassung*. Zürich.
- Verhoest, Koen, Verschuere, Bram, Meyers, Falke & Sulle, Andrew (2010). Performance of Public Sector Organizations: Do Managerial Tools Matter? In: Laegreid, Per & Verhoest, Koen (Hrsg.) *Governance of Public Sector Organizations*. New York: Palgrave Macmillan. S. 211-232.

- Vries, Meike de, Möhrle, Martin G. & Zoch, Hans-Werner (2010). Steuerung von ausseruniversitären öffentlichen Forschungsinstituten. In: *Wissenschaftsmanagement*, 16(6), S. 35-40.
- Wall, Friederike (2008). Controlling zwischen Entscheidungs- und Verhaltensfunktion. In: *Die Betriebswirtschaft (DBW)*, 68(4), S. 463-82.
- Weber, Jürgen (2000). Balanced Scorecard – Management-Innovation oder alter Wein in neuen Schläuchen? In: *Kostenrechnungspraxis (krp), Zeitschrift für Controlling, Accounting & System-Anwendungen*, (Sonderheft 2), S. 5-15.
- Weber, Jürgen & Schäffer, Utz (1998). Balanced Scorecard – Gedanken zur Einordnung des Konzepts in das bisherige Controlling-Instrumentarium. In: *Zeitschrift für Planung ZP*, 9(4), S. 341-365.
- Weber, Jürgen & Schäffer, Utz (1999a). Auf dem Weg zu einem aktiven Kennzahlenmanagement. In: *Die Unternehmung*, 53(5), S. 333-350.
- Weber, Jürgen & Schäffer, Utz (1999b). Sicherstellung der Rationalität von Führung als Aufgabe des Controlling? In: *Betriebswirtschaft*, 59(6), S. 731-747.
- Weber, Jürgen & Schäffer, Utz (2000). *Balanced Scorecard & Controlling. Implementierung – Nutzen für Manager und Controller – Erfahrungen in deutschen Unternehmen*. 2., aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Gabler.
- Weber, Max (1985). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. 5. Auflage, Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Wehner, Theo, Vollmer, Albert, Manser, Tanja & Burtscher, Michael (2008a). *Projekt „Geleitete Schule“, Foliensatz*. Zürich: Zentrum für Organisations- und Arbeitswissenschaften, ETH Zürich.
- Wehner, Theo, Vollmer, Albert, Manser, Tanja & Burtscher, Michael (2008b). *Quantitative und qualitative Befunde zum Führungssystem „Geleitete Schule“ im Kanton Zürich – Management Summary zum Foliensatz*. Zürich: Zentrum für Organisations- und Arbeitswissenschaften, ETH Zürich.
- Weig, Florian (2004). *Balanced Scorecard für Strategisches Management von Städten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Weishaupt, Horst (2009). Finanzierung und Recht als Ansatzpunkte schulpolitischer Steuerung. In: *Die Deutsche Schule*, 101(3), S. 217-230.
- Wentges, Paul (2002). *Corporate Governance und der Stakeholder-Ansatz*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Wenzel, Hartmut (2008). Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In: Helsper, Werner & Böhme, Jeanette (Hrsg.) *Handbuch der Schulforschung*. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 423-447.
- Windolph, Melanie & Hülle, Judith (2011). Balanced Scorecard und Strategy Map. In: *Controlling*, 23(6), S. 304-308.
- Winkler, Peter (2012). Abschied von alten Bildungszielen in den USA. In: *Neue Zürcher Zeitung*, 11.2.2012(35), S. 7.
- Wissinger, Jochen (1996). *Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen*. Weinheim: Juventa.
- Witcher, Barry J. & Sum Chau, Vinh (2008). Contrasting Uses of Balanced Scorecards: Case Studies at Two UK Companies. In: *Strategic Change*, (17), S. 101-114.
- Witte, John F. (2000). *The Market Approach to Education: An Analysis of America's First Voucher Program*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Wolcott, Harry F. (1982). Differing Styles of on-site Research. Or, „If it isn't ethnography, what is it?“ In: *The Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7(1&2), S. 154-169.
- Woods, Margaret & Grubnic, Suzana (2008). Linking Comprehensive Performance Assessment to the Balanced Scorecard: Evidence from Hertfordshire County Council. In: *Financial Accountability & Management*, 24(3), S. 343-361.
- Wrapp, Edward H. (1967). Good Managers Don't Make Policy Decisions. In: *Harvard Business Review*, 45(5), S. 91-99.
- Wunderer, Rolf (Hrsg.) (1995). *Betriebswirtschaftslehre als Management- und Führungslehre*. 3., überarbeitete und ergänzte Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Yin, Robert K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. 3. Auflage, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yin, Robert K. (2006). Case Study Design. In: De Vaus, David (Hrsg.) *Research Design*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage. S. 83-90.
- Zaugg, Robert J. (2002). *Fallstudien als Forschungsdesign der Betriebswirtschaftslehre. Anleitung zur Erarbeitung von Fallstudien*. Bern: Institut für Organisation und Personal der Universität Bern.
- Zdrowomyslaw, Norbert, von Eckern, Veiko & Meissner, André (2003). Akzeptanz und Verbreitung der Balanced Scorecard. In: *Betrieb und Wirtschaft* (9), S. 356-359.
- Zimmermann, Gebhard & Jöhnk, Thorsten (2000). Erfahrungen der Unternehmenspraxis mit der Balanced Scorecard. Ein empirisches Schlaglicht. In: *Controlling* (12), S. 601-606.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (2007). *Steuersfähigkeit des öffentlichen Schulwesens versus Steuerbarkeit der Schule – Paradigmenwechsel?* In: Buer, Jürgen van & Wagner, Cornelia (Hrsg.) *Qualität von Schule*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Brüssel, New York, Oxford, Wien: Peter Lang. S. 67-81.
- Zurwehme, Annikka (2000). *Möglichkeiten der Steuerung beschäftigungsadäquater Qualifizierung im Lernort Schule. Überlegungen zum Einsatz einer Balanced Scorecard in beruflichen Schulen*. 2. Auflage, Dresden: Technische Universität Dresden.
- Zurwehme, Annikka (2007a). Controlling in Weiterbildungseinrichtungen – Aufbau und Ergebnisse einer empirischen Studie. In: *Zeitschrift für Planung & Unternehmenssteuerung* (18), S. 445-469.
- Zurwehme, Annikka (2007b). *Erfolgsbezogene Steuerung von Weiterbildungseinrichtungen*. Dresden: TUDpress.

Anhang 1: Beiträge zur BSC im Bildungskontext allgemein

Autorin/Autor, Jahr	Institution/Analyseeinheit; Land	Art der Publikation				Weitere Hinweise
		propagierend	konzeptionell	Erfahrungsbericht	empirisch	
Armitag & Scholey (2004)	Waterloo University, Ontario; Kanada	x		x		
Bailey, Chow & Haddad (1999)	„500 deans randomly selected from the most current AACSB [The Association to Advanced Collegiate Schools of Business] mailing list“ (Bailey et al., 1999: 168). Business Schools/Universitäten; USA			x	x	Fragebogen plus Interviews, allerdings tiefe Rücklaufquote von 7.6%
Bell (2003)	„Schools“ (keine spezifischen Angaben); Australien		x			Verknüpfung der BSC mit dem Konzept der Triple Bottom Line Accountability and Sustainability
Boned Torres & Bagur Femenias (2006)	„All the Spanish public universities“ (Boned Torres & Bagur Femenias, 2006: 3); Spanien				x	Fragebogen, Rücklaufquote von 40%

Chang & Chow (1999)	„250 heads of U.S. and Canadian accounting departments. These departments were selected from the Accounting Faculty Directory“ (Chang & Chow, 1999: 399); USA und Kanada				x	Befragung plus Interviews bei total 69 Leitenden, Rücklaufquote von 27.6%
Chen, Chang & Shiau (2006)	Chin-Min Institute of Technology, private Universität; Taiwan				x	Fallstudie
Cordes & Knäuper (2005)	Hochschulen, Fachhochschulen, kein spezifischer Institutionsbezug; Deutschland	x				Tagungsbericht
Cullen, Joyce, Hassall & Broadbent (2003)	“Faculty of management and business at a mid-ranking UK university“ (Cullen et al., 2003: 10); Grossbritannien		x	x		
Vries, Möhrle & Zoch (2010)	Ausseruniversitäre öffentliche Forschungsinstitute, Institut für Werkstofftechnik Bremen; Deutschland		x	x		
Doerfel & Ruben (2002)	Hochschulen, kein spezifischer Institutionsbezug; USA		x			
Doering (2006)	Schulen, keine spezifischen Angaben; Deutschland	x				

Dorweiler & Yakhou (2005)	Akademische Institutionen, Universitäten, kein spezifischer Institutionsbezug; USA		x			
Drtina, Gilbert & Alon (2007)	Graduate Business School, „Academic institutions“ (Drtina et al., 2007: 4); USA				x	Fallstudie, Fokus auf Core Values und Ausrichtung der Strategy darauf, weniger auf BSC-Prozess
Feller, Dahlmann, Sass, Zweier & Janssen (2010)	Hochschule Fulda; Deutschland		x	x		
Frick (2003)	Schulbereich, keine spezifischen Angaben; Deutschland	x				
Götze (2008)	Universitäre Forschungseinheit (Fakultät oder Lehrstuhl), kein spezifischer Institutionsbezug; keine spezifischen geografischen Angaben		x			
Grasshoff & Kothcier (2006)	Öffentliche Forschungseinrichtung; Deutschland	x				
Günther, Hartebrodt & Lakner (2007)	Fraunhofer Institut für Photonische Mikrosysteme (IPMS), öffentliche Forschungseinrichtung; Deutschland		x	x		

Günther & Zurwehme (2003a)	Schulen und Bildungseinrichtungen allgemein; Deutschland		x			
Günther & Zurwehme (2003b)	Staatliche Bildungseinrichtungen, Freistaat Sachsen; Deutschland		x			
Haddad (1999)	Finance Departments; USA		x			
Horváth (1999a)	Öffentliche Forschungseinrichtungen; keine spezifischen Länderangaben		x			
Jones (2004)	Public Schools; USA		x			
Karathanos & Karathanos (2005)	University of Wisconsin-Stout sowie zwei School Districts; USA		x	x		
Keller Johnson (2003)	Bildungsverwaltung (Texas Education Agency); USA	x				
Kirchhoff-Kestel (2009)	Hochschulen allgemein; keine spezifischen Länderangaben		x			
Kühnle & Minning (2001)	Hochschulen allgemein; keine spezifischen Länderangaben	x				
Lawrence & Sharma (2002)	Universität in Fidschi; Neuseeland und Fidschi				x	Beobachtungen und Interviews

Mack (2007)	Drei Universitäten (Johannes-Gutenberg in Mainz, Carl-von-Ossietzky in Oldenburg, Justus-Liebig in Giessen); Deutschland		x	x		Erfahrungsberichte
Madelung (2007)	Bildungsverwaltung Hessen, Rheinland-Pfalz; Deutschland	x				
Mettänen (2005)	“TTS Institute (Work Efficiency Institute, in Finnish Työtehoseura). The TTS Institute is a research, development and adult education organization” (Mettänen, 2005: 179); Finnland				x	Fallstudie
Nagarajah (2006)	Public Schools; Malaysia				x	Fokusgruppen-Interviews, Befragung
O’Neil, Bensimon, Diamond & Moore (1999)	University of Southern California; USA		x	x		
Papenhausen & Einstein (2006)	Business College at the University of Massachusetts-Dartmouth; USA		x	x		
RKW Berlin (2009)	13 Berufsschulen in Berlin; Deutschland	x	x	x		Erfahrungsberichte und Reflexionen, dabei sind insbesondere die Beiträge von Möbus (2009) und Buer & Rückmann (2009) relevant

Röbken (2003)	Reykjavik Universität; Island				x	Fallstudie
Scheytt (2007)	Hochschulen, kein spezifischer Institutionsbezug; Deutschland		x			
Schneider (2007a)	Hessisches Kultusministerium; Deutschland	x				
Schneider (2009)	Peter-Paul-Cahensly-Schule, kaufmännische berufliche Schule in Limburg an der Lahr (Hessen); Deutschland			x	x	Rekonstruktive Einzelfallstudie
Scholz (2007)	BSC für Universitäten; Deutschland	x				
Schweizer & Gloger (2006)	Schulen allgemein; Deutschland		x			
Söffker (2005)	Hochschulen, kein spezifischer Institutionsbezug; keine spezifischen Länderangaben		x			
Speckbacher, Wentges & Bischof (2008)	Universitäten, kein spezifischer Institutionsbezug; Österreich, Deutschland		x			
Stewart & Carpenter-Hubin (2000/2001)	Hochschulen im Allgemeinen, Ohio State University; USA		x	x		

Storey (2002)	Öffentliche Schulen; England		x			
Thackwray (2007)	Universitäten, Hochschulen im Allgemeinen; Grossbritannien	x				
Thiele (2008)	Hermann-Hedenus-Hauptschule in Erlangen; Deutschland	x		(x)		
Umashankar & Dutta (2007)	Universitäten, kein spezifischer Institutionsbezug; Indien		x			
Zurwehme (2000)	Berufliche Schulen, Freistaat Sachsen; Deutschland		x	x	x	13 Experteninterviews
Zurwehme (2007b)	Weiterbildungseinrichtungen; Deutschland		x		x	Fragebogen mit 900 Bildungseinrichtungen

Anhang 2: Arbeitsvorlage Schulprogramm

Gemeinde Musterlingen Schulprogramm der Schule XY

Daran arbeiten wir Entwicklungsziele	Thema	Bezug	Ist-Zustand	Zielsetzung	Planung / Massnahmen	Überprüfung	Ressourcen	Zeitraum
			Das haben / machen wir bereits	Das wollen wir erreichen	So gehen wir es an	Daran erkennen wir, dass das Ziel erreicht wurde.	Diese Mittel benötigen wir	Dann führen wir es durch

Das wollen wir erhalten Sicherung	Thema	Bezug	Zielsetzung	Verankerung im Schulalltag	Überprüfung	Ressourcen

(Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2010a)

Anhang 3: Fallauswahl und berücksichtigte Kontextfaktoren

2009/10 seit zehn Jahren geleitet ^a	Schulen (N = 76)							
Gemeinde- grösse (politisch)	Stadt (mind. 10'000 Einwohner) (N = 45)				kleinere Gemeinde (weniger als 10'000 Einwohner) (N = 31)			
Sozialindex der Schulge- meinde ^b	>112 (N = 26)		≤112 (N = 19)		≥112 (N = 7)		< 112 (N = 24)	
Grösse der Schule (Anzahl Schüler/in- nen) ^c	> 250 (N = 15)	≤ 250 (N = 11)	> 250 (N = 10)	≤ 250 (N = 9)	> 250 (N = 2)	≤ 250 (N = 5)	> 250 (N = 5)	≤ 250 (N = 19)



2 Fälle (B, C)



Probefall (A)



2 Fälle (D, E)

N Anzahl Schulen, die das jeweilige Merkmal aufweisen.

^a Statistische Angaben des Schuljahres 2007/2008

^b 112 entspricht dem kantonalen Durchschnitt für 2011

^c Statistische Angaben des Schuljahres 2007/2008

Anhang 4: Interviewleitfaden

Datum/Uhrzeit/Dauer/Ort des Interviews

Vorname, Name des Interviewpartners, der Interviewpartnerin

Schule, Adresse Schulort (Strasse, Nr., Ort), Telefonnummer

- Funktionsbezeichnung?
- An dieser Schule seit ...
- Als Schulleitende/r / als Lehrperson / als Schulpflegepräsident/in / als Schulverwalter, als Schulverwalterin / als Schulsekretär, als Schulsekretärin, als ... seit ...
- Pensum als Schulleitende/r / als Lehrperson / als Schulpflegepräsident/in / als Schulverwalter/in (in Prozent)
- Schulleitungsmodell?
- Inwiefern hat sich in dieser Zeit das Schulleitungsmodell geändert?
- Grösse der Schule? Anzahl Schüler/innen? Mitarbeitende (Lehrpersonal? Weiteres Fach- und Betreuungspersonal?)?
- Schulpflege: Einheitsgemeinde oder unabhängige Gemeinde? Anzahl Mitglieder? Wie oft trifft sich die Schulpflege; Klausuren, Tagungen? Vertretungen der Lehrerschaft, der Schulleitungen?
- Wurde die Schule bereits einmal extern evaluiert? Wann? Welche Empfehlungen wurden gemacht?
- Besonderes, was zeichnet die Schule besonders aus?

**Beschreiben Sie bitte, wie die an der Schule zu leistende Arbeit hier vor Ort gesteuert wird.
Wer ist in die Steuerung involviert? Wie steuern Sie?**

In welche **Teilschritte** könnte man diese Steuerung unterteilen?

Woran orientieren Sie sich?

Welche **Mittel** werden eingesetzt?

Welche **Instrumente** gelangen zum Einsatz (Schul- und Jahresprogramm, Leitbild, Qualitätsmanagement, Legislaturprogramm, weitere)? Sind diese miteinander verknüpft? Wie werden diese Bezüge hergestellt?

Wie werden die **Ziele generiert**? Wie werden **Ziele geklärt**? Wie wird **entschieden**?

Wie werden die einzelnen Ziele miteinander verknüpft?

Wer verfügt über welche Entscheidungskompetenzen?

Welche Rolle spielt die Schulpflege, die Schulleitung, die Schulverwaltung, die Schulkonferenz, das Volksschulamt, die Fachstelle für Schulbeurteilung, weitere?

Wie werden die Entscheide dokumentiert?

Wie werden die Entscheide kommuniziert?

Wie **wird geplant**?

Wer ist involviert in die Planung?

Welche Rolle spielt die Schulpflege, die Schulleitung, die Schulverwaltung, die Schulkonferenz, das Volksschulamt, die Fachstelle für Schulbeurteilung, weitere?

Wie verläuft der Planungsprozess?

Welche Rolle spielt das Leitbild im Planungsprozess?

Wie verläuft die **Umsetzung** der Ziele?

Welche Hilfsmittel werden für die Unterstützung der Umsetzung eingesetzt?

Welche Massnahmen werden ergriffen? Durch wen?

Wer ist an der Umsetzung der Ziele beteiligt?

Welche Rolle spielt die Schulpflege, die Schulleitung, die Schulverwaltung, die Schulkonferenz, das Volksschulamt, die Fachstelle für Schulbeurteilung, weitere?

Wie wird die Zielerreichung **überprüft**?

Durch wen? Individuell, durch die Schulkonferenz, durch die Schulleitung, durch die Schulpflege, durch das Volksschulamt, durch die Fachstelle für Schulbeurteilung, weitere?

Wie häufig wird überprüft?

Worauf beruht die Kontrolle? Auf objektiven Ergebnissen, auf subjektiven Einschätzungen?

Welche Grössen gibt es, an denen Sie sich orientieren können? Welche Zahlen gibt es, an denen Sie sich orientieren?

Wie oft werden diese erhoben?

Welche **Belohnungsmöglichkeiten** gibt es bei erfolgreicher Umsetzung? Wie sehen diese aus? Wer belohnt wen?

Welche **Sanktionierungsmassnahmen** können eingeleitet werden, wenn Ziele nicht erreicht werden? Wer sanktioniert?

Welche **weiteren Personen und Gremien** sind in die Steuerung ebenfalls involviert und wurden bisher noch nicht erwähnt?

Steuergruppen, Spurgruppen? Weitere?

Welchen Einfluss haben diese? ... auf die Zielgenerierung, ... die Planung, ... die Umsetzung, ... die Überprüfung und Sicherung?

Wo sehen Sie den **Handlungsspielraum** der Steuerung? Wo orten Sie Möglichkeiten? Wo nehmen Sie Grenzen wahr?

Wie würden Sie die Steuerung beschreiben?

Welches Bild würden Sie wählen, um die Steuerung zu beschreiben?

Ihre Schule ist nun seit (über) zehn Jahren geleitet. Welche **Veränderungen** stellen Sie seither fest?

Welche Vorteile erkennen Sie?

Welche Nachteile haben Sie festgestellt?

Welches Fazit ziehen Sie gesamthaft?

Nun haben wir über die Steuerung an der Schule gesprochen. In Unternehmen wird in diesem Zusammenhang oft mit einer **Balanced Scorecard** gearbeitet.

Was sagt Ihnen dieser Ansatz?

Welche Chancen und Möglichkeiten sehen Sie bezüglich des Einsatzes von betriebswirtschaftlichen Ansätzen?

Welche Gefahren nehmen Sie in diesem Zusammenhang wahr?

Besten Dank für das Interview!

Anhang 5: Transkriptionsregeln

1. Die Interviews werden als Ganzes und wörtlich transkribiert.
2. Die Aussagen werden von Schweizerdeutsch in Schriftdeutsch übertragen.
3. Äusserungen, die den Redefluss unterstützen sollen (mh, ja, genau, klar etc.) werden nicht transkribiert.
4. Füllworte (z.B. äh, ähm) und rhetorische Fragen (z.B. oder), die im Schweizer Dialekt oft an Satzrändern zum Einsatz gelangen, werden nicht transkribiert.
5. Unterbrüche im Satz werden mit ... gekennzeichnet, wobei die Unterbrüche durch die Sprechenden selbst gemacht werden können oder durch die Interviewerin. Im letzteren Fall beginnt die Transkription ihrer Aussage ebenfalls mit
6. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet und möglichst mit der Ursache versehen.
7. Nicht transkribiert werden zustimmende Lautäusserungen der Interviewerin.
8. Lange, erkennbare Pausen werden im Text mit (Pause) wiedergegeben, ebenso nonverbale Äusserungen, die für das Verständnis der Aussage relevant sind (z.B. zeigt auf das Schema).
9. Sobald die sprechende Person wechselt, erfolgen ein Zeilenwechsel und die Angabe des Zeitpunktes im Interview.
10. Die Sprechabschnitte sind nummeriert.
11. Die befragte Person wird mit der anonymisierten Funktion bezeichnet und mit dem Buchstaben der jeweiligen Gemeinde versehen.

(vgl. zu Transkriptionsregeln Dresing & Pehl, 2011: 14-15; vgl. auch Thahabi, 2010: 147-148)

Anhang 6: Kategoriensystem Datenauswertung

Interessantes

Fakten

Steuerung der zu leistenden Arbeit

Beteiligte

Schulleitende

erweiterte Schulleitung

Kollegium, Team

Projekt-, Q-, Arbeitsgruppen

Schulkonferenz

Schulpflege

Leitung Bildung

Geschäftsleitung

Schulverwaltung

Gesamtschulleitung

Fachstelle für Schulentwicklung

Fachstelle für Schulbeurteilung

Eltern

Volksschulamt

Weitere (Schülerrat, politische Parteien, Heilpädagogen)

Instrumente, Mittel

Schulprogramm

Jahresprogramm

Legislaturprogramm

Leitbild

Zielvereinbarungen

Jahresbericht, Quartalsbericht

Budgetierungsprozess

Mitarbeiterbeurteilung (MAB), Mitarbeitergespräche (MAG)

Projektmanagement

Qualitätsmanagement

Weitere (Software, Selbstverantwortung, Vorbildfunktion,
persönliche Haltung, Mitteilungen, Teamarbeit, -sitzungen,
Berufsauftrag, Protokolle, Richtlinien, Nähe, Eigeninitiative,
Organisationsstatut)

Vorgehen allgemein

Verknüpfung

Handlungsspielraum

Orientierung an ...

Bild, Metapher zur Steuerung

Ziele klären

Planung

Umsetzung

Überprüfen und Sichern

objektive Kriterien

subjektive Kriterien

Sanktionen

Belohnung

Betriebswirtschaftliche Ansätze

Nachteile, Gefahren

Vorteile, Chancen

BSC

Veränderungen aufgrund Schulleitung

Vorteile

Nachteile

Anhang 7: Leitbild aller Schulen der Gemeinde A

Warum ein Leitbild?

Die Schule ... versteht sich als Gemeinschaft, die das Wohl der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt stellt. Als Gemeinschaft braucht diese Schule eine gemeinsame Identität, eine gemeinsame ethische Grundhaltung, gemeinsame Ziele und eine gemeinsame Ebene für das Verhalten aller Beteiligten. Das Leitbild gibt diesen Rahmen vor. Wir haben darin die für unsere Schule gültigen Werte und Haltungen festgelegt und anerkennen diese als verbindliche Leitplanken für die pädagogische Arbeit. Das Leitbild der Schule ... ist ein veränderungsfähiges Instrument für eine den aktuellen Gegebenheiten und Anforderungen angemessene Gestaltung der Schule. Es steckt Idealziele und bekundet den Willen der Beteiligten, diese zu erreichen.

Dieses Leitbild wurde von der Lehrerschaft aller Stufen und der Schulpflege auf der Grundlage des Leitbildes der Volksschule des Kantons Zürich erarbeitet. Die Elternschaft war im Rahmen einer breit angelegten Umfrage mit einbezogen. Die Unterstützung der Eltern bildet eine wichtige Voraussetzung für die Umsetzung des Leitbildes im praktischen Schulalltag.

Wir sind anspruchsvoll.

Die Schule ... leistet einen wesentlichen Betrag zur Erziehung, Ausbildung und Persönlichkeitsbildung heranwachsender Menschen. Das heisst, wir:

- vermitteln Wissen
- fördern die Persönlichkeitsentwicklung
- fördern das Gemeinschaftsgefühl und unterstützen verantwortliches Handeln
- wecken Freude an der Leistung und an kreativem Wirken
- legen Wert auf das Wohlbefinden der Schulgemeinschaft
- üben den Umgang mit Schwierigkeiten, Störungen, Spannungen und Enttäuschungen
- fördern Ausdauer und Belastbarkeit
- vermitteln eine lebensbejahende Stimmung und stärken das Gesundheitsbewusstsein
- akzeptieren weder Gewalt noch Machtmissbrauch
- nehmen auch die ausserschulische Betreuung ernst
- engagieren uns für die Bereitstellung attraktiver Angebote für eine sinnvolle Freizeitgestaltung der Schülerinnen und Schüler.

Wir sind professionell.

Ziel der Schularbeit ist eine hohe Unterrichts- und Erziehungsqualität auf der Basis umfassender Fachkompetenz und Innovationsfreude. Das heisst, wir:

- nutzen unsere Stärken und Begabungen im Interesse unserer Gemeinschaft auch klassen- und stufenübergreifend
- bilden uns kontinuierlich weiter
- anerkennen eine qualifizierte und konstruktive Beurteilung
- führen regelmässig Standortbestimmungen durch
- sind offen für zukunftsgerichtete Strukturen und Inhalte.

Wir sind vielseitig.

Der Unterricht ist [sic] lebendig und lebensnah und misst der individuellen Förderung und der

Gemeinschaftsbildung den gleichen hohen Stellenwert bei. Das heisst, wir

- fördern das einzelne Schulkind entsprechend seiner [sic] Fähigkeiten und Fertigkeiten
- beurteilen unsere Schülerinnen und Schüler offen und ganzheitlich
- wenden zur Optimierung verschiedener Lernsituationen eine Vielfalt von Methoden an
- bereichern den Schulalltag durch spezielle Anlässe und besondere Aktivitäten.

Wir sind kooperativ.

Partnerschaftliche Zusammenarbeit ist Voraussetzung für die Gestaltung einer zielorientierten und entwicklungsfähigen Schule. Das heisst, wir

- begegnen uns mit Vertrauen, gegenseitiger Wertschätzung und Respekt
- akzeptieren andere Standpunkte
- üben faire und konstruktive Kritik
- gehen Konflikte an und suchen den Konsens
- sind hilfsbereit
- setzen auf Teamarbeit unter Einbezug der gesamten Schulgemeinschaft.

Wir sind beweglich.

Durch flexible Organisationsformen nutzen [sic] wir unsere gemeinsamen Stärken und fördern die Entfaltung von Eigeninitiative. Das heisst, wir

- nehmen uns die Freiheit, eigene Ideen zu entwickeln und Initiativen zu ergreifen
- nutzen unsere Freiräume unter gegenseitiger Rücksichtnahme
- praktizieren Durchlässigkeit bezüglich Klassen und Stufen
- schaffen und erhalten kurze Entscheidungswege
- übertragen mit der Verantwortung auch die nötigen Kompetenzen.

Wir sind offen.

Erfahrungen und Erkenntnisse tauschen wir untereinander aus, tragen ein wirklichkeitsgetreues Bild unserer Schule in die Öffentlichkeit und nehmen Impulse von aussen auf. Das heisst, wir

- pflegen grundsätzlich eine Kultur der offenen Türen
- informieren schulintern und schulextern regelmässig und umfassend
- pflegen den Informationsaustausch innerhalb der gesamten Schulgemeinschaft schulintern und schulextern regelmässig und umfassend
- informieren aus eigenem Antrieb und holen uns die Informationen, die wir brauchen
- sind offen für Ideen und Anregungen
- nehmen Anliegen von Eltern und weiteren Bevölkerungskreisen ernst
- sind verschwiegen, wenn der Schutz der persönlichen Sphäre unserer Mitmenschen dies erfordert.

Wir sind kostenbewusst.

Die der Schule zur Verfügung stehenden Mittel setzen wir sinnvoll ein und stellen dabei die Förderung der pädagogischen Qualität in den Vordergrund. Das heisst, wir

- pflegen einen respektvollen Umgang mit Mitteln und Material
- bemühen uns im gegenseitigen Einvernehmen zwischen Schulpflege und Lehrerschaft für einen optimalen Einsatz der Mittel im Interesse eines attraktiven Arbeitsumfeldes und einer zeitgemässen Infrastruktur

- hinterfragen das Kosten/Nutzen-Verhältnis unserer Investitionen sorgfältig
- erstellen und unterhalten unsere Gebäude und Einrichtungen nach ökonomischen wie auch ökologischen Gesichtspunkten und stets mit der Zielsetzung längerfristiger Werterhaltung
- stellen unsere Infrastrukturen auch dem Gemeindeleben zur Verfügung.

Wer hinter diesem Leitbild steht

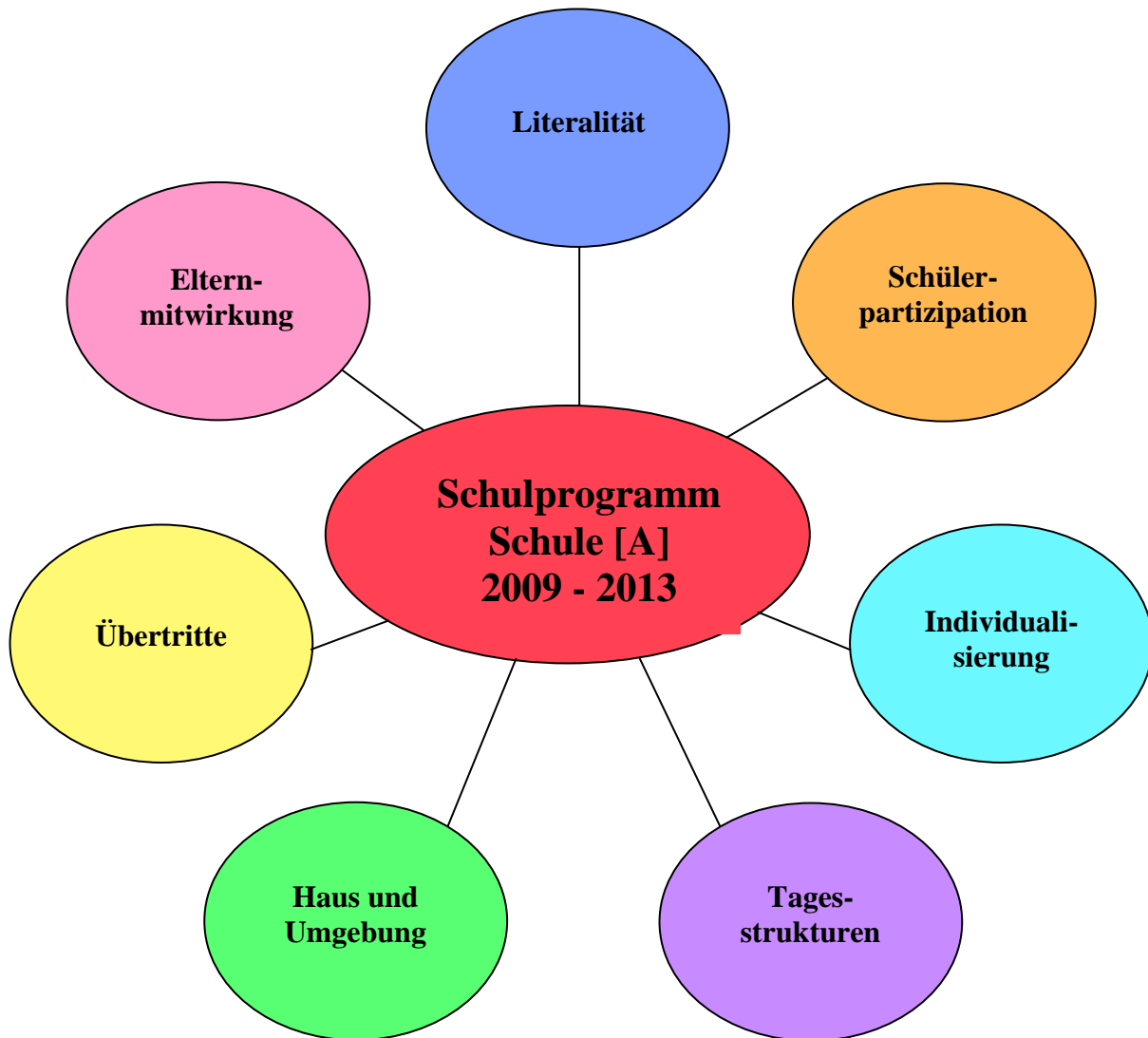
KindergärtnerInnen, Lehrerschaft, Fachlehrkräfte, Therapeutinnen, Schulpsychologe, SchulsekretärInnen, MitarbeiterInnen der Hausdienste sowie die Schulpflege.

..., im September 1997

Anhang 8: Auszug aus dem Schulprogramm der Schule A

Schulprogramm 2009-2013

Das Schulprogramm zeigt das Profil unserer Schule auf. Darin wird die Schulentwicklung und Qualitätssicherung für die kommenden 4 Jahre beschrieben. Die Schwerpunkte entsprechen der Umsetzung des Neuen Volksschulgesetzes vom Kanton Zürich und dem Leitbild der Schulgemeinde [A].



Die 7 Themenkreise stellen unsere Projekte dar.

Literalität

Ausgangslage: Für den Rechtschreibunterricht bestehen in den verschiedenen Klassen unterschiedliche Unterrichtsmethoden. Der Rechtschreibaufbau unterliegt keiner vorgegebenen Systematik.

- Ziele:**
- gemeinsame Verständigungsgrundlage zum Thema Rechtschreibung
 - Der Erwerb der Rechtschreibung wird systematisch über mehrere Schuljahre aufgebaut.

Schul-jahr	Inhalt	Verantwortung	Indikatoren Evaluation	Ressourcen Mittel [sic]/ Kosten
2009 / 2010	Logopädinnen und Fachlehrpersonen unterstützen und beraten die KL-LP auf sämtlichen Klassenstufen im Rahmen der bereits existierenden Praxis.			
2010 / 2011	Logopädinnen und Fachlehrpersonen unterstützen und beraten die KL-LP auf sämtlichen Klassenstufen im Rahmen der bereits existierenden Praxis.			
2011 / 2012	Entwicklung <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung des Rechtschreibkonzeptes 	AG Literalität	Konzept zur Ersterprobung liegt bereit	SchiLW Konvent Kosten für ca. 6 Lehrmittel, externe Fachperson
2012 / 2013	Erprobung <ul style="list-style-type: none"> • Einstieg in die Erprobung des Konzeptes • Kurzinformation der Eltern • 1. Evaluation • allfällige Anpassung/Modifikation des Konzeptes 	AG Literalität Lehrpersonen Logopädinnen AG Literalität Team AG Literalität Lehrpersonen Logopädinnen	LP hat Konzept erhalten Eltern haben Brief erhalten Sitzung hat stattgefunden bei Bedarf ist modifizierte Version ausgearbeitet	Kosten für Material Elternbrief Evaluations-sitzung Pädagogischer Konvent

Ausblick: Festigung, erneute Erprobung und definitive Einführung ist in den kommenden Jahren geplant.

Legende:

LP = Lehrpersonen

KL-LP = Klassenlehrperson

[A] = Schulhaus 1

SPart.=SchülerInnenpartizipation

KDV = Klassendelegierten-Versammlung

[A2] = Schulhaus 2

SL = Schulleitung

ER = Elternrat

HaD = Hausdienst

SP=Schulpflege

AG = Arbeitsgruppe

VV = Vollversammlung

SchiLW = schulinterne

Lehrerweiterbildung

Schülerpartizipation

Ausgangslage: In allen Primarklassen ist der Klassenrat eingeführt. Bei den 1.-6. Klassen in [A] ist die Vollversammlung eingeführt.

Ziele:

- Weiterführung der demokratischen Formen an den Vollversammlungen
- Einführung und Realisierung neuer Projekte (Monatsforen, Ideen von SchülerInnen)

Schul-jahr	Inhalt	Verant-wortung	Indikatoren Evaluation	Ressourcen Mittel/Kosten
2009 / 2010	Trainieren der demokratischen Formen in [A] <ul style="list-style-type: none"> • 4x/Jahr eine Vollversammlung • Einführung der Monatsforen in [A] • Weiterführung des Klassenrats • Weiterführung des Spielkiosks [A] 	AG	mind. 2 Anregungen demokratisch behandelt; je 1 Kurzfeedback nach der VV	im Budget geplant
		SL	mind. 8 Monatsforen haben stattgefunden	Referenten-honorar
		KL-LP	Klassenrat mind. alle 2 Wochen in jeder Klasse	keine
		6. KL	Pausenkiosk ist regelmässig offen und wird benützt	Neuanschaffung & Reparaturen Budget für 2010 planen
2010 / 2011	Realisierung eines ausgewählten Projekts <ul style="list-style-type: none"> • Durchführung von 4 Vollversammlungen [A] • Weiterführung der Spielkiste in der Unterstufe im [A2] • Der Klassenrat wird weitergeführt. 	AG	Projekt wurde umgesetzt	im Budget enthalten
		AG	mind. 2 Anregungen demokratisch behandelt nach der 2. & 4. VV je ein Feedback	im Budget geplant
		Unter-stufen-LP [A2]	ist in Betrieb	
2011 / 2012	Ritualisierung der demokratischen Formen in [A] <ul style="list-style-type: none"> • Weitergabe der Vollversammlungen an die nächste Generation 	KL-LP	Klassenrat mind. alle 2 Wochen in jeder Klasse	
		AG	VV haben stattgefunden Jahresfeedback nach den 4 VV	
2012 / 2013	Vernetzung von Elternrat und KDV <ul style="list-style-type: none"> • Ritualisierung von demokratischen Formen an 4 Vollversammlungen [A] 	AG & KDV	Austausch hat stattgefunden	an KDV
		AG, Kinder-delegierte, Eltern	Kontakt hat stattgefunden mind. 2 Anregungen demokratisch behandelt Jahresfeedback nach den 4 VV	
		AG		

Individualisierung / Integrierung

Ausgangslage: Individualisierung wird schon in den Klassen in unterschiedlichen Formen angeboten. Diese Arbeitsweise soll für Schüler, Lehrpersonen und Aussenstehende klar ersichtlich sein.

- Ziele:**
- Jede Lehrperson kennt die verschiedenen Möglichkeiten der Individualisierung und arbeitet in besonderen Fällen mit den entsprechenden Fachleuten zusammen. Das Teamteaching wird eine selbstverständliche Zusammenarbeitsform.
 - Dank klaren Abgrenzungen/Angaben der Aufträge weiss jedes Kind, was und wie es seine Arbeiten zu erledigen hat.

Schul-jahr	Inhalt	Verantwortung	Indikatoren Evaluation	Ressourcen Mittel [sic]/ Kosten
2009 / 2010	Standortgespräche <ul style="list-style-type: none"> • sind die Regel bei besonderen Individualisierungen Teamteaching <ul style="list-style-type: none"> • findet gemäss dem sonderpädagogischen Konzept statt Individualisierung <ul style="list-style-type: none"> • individuell angepasste Lernkontrollen 	je nach Fall: - KL-LP - interne oder externe Fachperson(en)	ausgefüllte Protokolle Kopie bei der SL	Pädagogischer Konvent oder SchiLW Unterrichtszeit, individuelle Zusammenarbeit in der unterrichts-freien Zeit
2010 / 2011	Externe Evaluation <ul style="list-style-type: none"> • Schüler- und Elternbefragung zur Individualisierung • Auswertung der Befragung 	Schulische Heilpädagogin in Absprache mit dem Team	schriftliches Ratingverfahren Formulare sind ausgewertet	Konvent oder SchiLW Teambefragung Elternbrief und Ratingformular Ende 2010/2011
2011 / 2012	Interne Evaluation <ul style="list-style-type: none"> • Evaluation im Team 	Schulische Heilpädagogin, Fachpersonen und Team	Veränderungen werden schriftlich festgehalten	Pädagogischer Konvent im SchiLW oder Konvent
2012 / 2013	Erprobung <ul style="list-style-type: none"> • Erprobung des Konzeptes 	Schulische Heilpädagogin, Fachpersonen und LP	eingesetztes Kontrollinstrument	im Verlauf des ganzen Schuljahres

Anhang 9: Auszug aus dem Jahresplan der Schule A

Schuljahresplan 10/11

Woche 34		Anlässe / Besonderes			Traktanden
MO	23.8.	Begrüssung Kids /Zeit: 10.15			- Begrüssung Kids: [NN] - EVA: 1. Schultag - Mobiliarkeller Entsorgung - Info E-Beitrag, neues Klala-Reglement - Listen kontrollieren, MAG Termine
DI	24.8.	PAG je in [A2] und [A]			
MI	25.8				
DO	26.8.				
FR	27.8.				
Woche 35		Anlässe / Besonderes			Traktanden
MO	30.8.	SPS: Begl.: [NN] und [NN]		D.R. Klala	- Info SPS - Info DaZ: Themen bei Kl.LP erfragen
DI	31.8.	[A2]/[A] Sitzung in [A2]	Elternabend 1. Klasse [NN]		
MI	1.9.	Elternabend Kiga	SK: ZKM Tagung		
DO	2.9.	Elternabend 2./3. Klasse [NN], [NN]			
FR	3.9.	Grillfest [A2]/[A]			
Woche 36		Anlässe / Besonderes			Traktanden
MO	6.9.				- Projektgruppe Examenessen: 1. Sitzung
DI	7.9.	PAG individuell			
MI	8.9.	Elternabend Gst. B/C			
DO	9.9.	1. Sitzung: Übertritte [NN], [NN], [NN]			
FR	10.9.				
Woche 37		Anlässe / Besonderes			Traktanden
MO	13.9.	Knabenschiessen			- Sammlung Einführung
DI	14.9.				
MI	15.9.	PAG je in [A2] und [A]	E-Abend Miti [A2][A]		
DO	16.9	Elternabend 5. Kl. [NN]			
FR	17.9.				
Woche 38		Anlässe / Besonderes			Traktanden
MO	20.9.	SPS: Begl.: [NN]			- Info SPS
DI	21.9.	KDV			
MI	22.9.	[A2]/[A]sitzung in [A]			
DO	23.9	Elternabend 4. Kl [NN] und 4./5. Kl [NN]			

FR	24.9.				
Woche 39		Anlässe / Besonderes			Traktanden
MO	27.9.				
DI	28.9.				
MI	29.9.	Elternabend [NN], [NN], [NN]			
DO	30.9.	PAG individuell	Gst-Koo'sitzung		
FR	1.10.				
Woche 40		Anlässe / Besonderes			Traktanden
MO	4.10.				- 1. Abklärung Schulsilvester ...
DI	5.10.	Vollversammlung			
MI	6.10.				
DO	7.10	PAG je in [A2] und [A]			
FR	8.10				
HERBSTFERIEN					
Woche 43		Anlässe / Besonderes			Traktanden
MO	25.10				SK-Themen: - Projektwoche - Christchindlimärt
DI	26.10.				
MI	27.10.	Schulkonferenz (ganze Gemeinde)			
DO	28.10.				
FR	29.10.				
Woche 44		Anlässe / Besonderes			Traktanden
MO	1.11.	SPS: Begl.: [NN]			- Info SPS - Milchaktion: [A]-Organisation→ [NN]; [A2]-Organisation→ ? - Info Examenessen, Aufgabenverteilung
DI	2.11.	[A]-Forum zum Thema Milch			
MI	3.11.	[A2]/[A] Sitzung in [A]			
DO	4.11.	Pausenmilch: 200 in [A], 100 in [A2]			
FR	5.11.	Räbeliechtli [A]			
Woche 45		Anlässe / Besonderes			Traktanden
MO	8.11.				- Gruppentreffen Projektwoche: Planung, Organisation [A2]/[A]!?
DI	9.11.	Elternbesuchs- morgen [A]	PAG individuell		
			Räbeliechtli [A2]		
MI	10.11.				
DO	11.11.				
FR	12.11.				
Woche 46		Anlässe / Besonderes			Traktanden
MO	15.11.	PAG nach Stufen			Achtung: PAG nach Stufen!
DI	16.11.	Elternbesuchs-	Kapitel		

		morgen [A2]			Primar: Thema Übertritte 3./4. Klasse Gst: Gst-Koo'sitzung Kiga und Fachlehrpersonen: ?
MI	17.11				
DO	18.11.				
FR	19.11.				
Abkürzungen					
[A2]/[A] Sitzung		Infokonvente	im L zimmer	Teilnahme: Abmachungen LP mit SL	
PAG		Projektgruppen Arbeitsgruppen	treffen sich zur gleichen Zeit in versch. Räumen	Teilnahme: Abmachungen LP mit SL	
Schulkonferenz		Themen, die alle LP betreffen Schulprogramm Umsetzungsbeschlüsse	4 - 6 mal jährlich	verbindlich für alle LP ab 10 Lektionen p W (Kiga ab 8h)	
SchilW		schulinterne Weiterbildung	halb Schulzeit, halb unterrichtsfreie Zeit	Teilnahme: gemäss Abmachungen LP mit SL	
GstKoogr		Grundstufenkoordinationsgruppe		alle GstLP	
V		Vollversammlung	alle Kinder ev.mit Kiga	3 - 4 pro Schuljahr	
KDV		Klassendelegiertenversammlung	2 Kinder pro Klasse ab 3. Kl.	3 - 4 pro Schuljahr über Mittag	
Diverses					
SPS		Schulpflegsitzungen	E-Abend	Elternabend	
Klala		Klassenlager	Exk	Exkursion	
DAG		Dienstaltersgeschenke	E[A2]/[A]	Eltern [A2]/[A]	
MZR		Mehrzweckraum			

Anhang 10: Beispiel Projektbeschreibung der Schule A

Projekt: 2007/ 2008 <i>fit for future</i>	
Projektleitung: [REDACTED]	
Projektgruppe: [REDACTED]	
Aufgabenstellung: <ul style="list-style-type: none">- verschiedene Aktivitäten auf das ganze Schuljahr verteilen. Siehe Link- alle Schüler miteinbeziehen- aktiv mit der EM zusammenarbeiten	
Zielsetzung und Ergebnisse:	
Zeitlicher Rahmen: <i>siehe hinten</i>	
Datum: <i>5. 6. 07</i>	
Für die Projektleitung: [REDACTED]	

Anhang 11: Protokoll der Schulkonferenz der Schule A

Zeit: 08.00-11.15 Uhr, 25.5.2010

Ort: [Schulzimmer Schule A]

Abwesende: [NN] (unterrichtet morgens), [NN] (Sprachaufenthalt)

Anwesende: Herzlich Willkommen in unserem Team, [NN]!

Informationen Schulpflegesitzung

Budget	Im Kalenderjahr 2011 wird es gleich viel oder weniger Geld zur Verfügung haben
Globalbudget	Gibt darüber ein neues Reglement. [SL] informiert uns, wenn es so weit ist.
Weiterbildung	Reglementsänderung: wenn teure Weiterbildung abgeschlossen ist, aber die LP die Schulgemeinde verlässt. Informationen bei [SL].

... [Angaben zur personellen Besetzung einer anderen Schule in der Gemeinde]

Sanierung	Grosse finanzielle Fragen nach Investitionen. Verantwortliche probieren
Metallwerkstatt, Mehrzweckraum [Ortsangabe]	aus dem verdoppelten Budget das Beste herauszuholen.

Diverse Infos

Sonderpädagogische Massnahmen	Im Moment Schwierigkeiten beim Login, [SL] meldet sich, wenn es wieder funktioniert.
Erhebung Spiel- und Sporttag	[SL] hat Mail verschickt. Bitte richtet euch genau danach.
Kuchenverteilung	Kinder mit Allergien wissen das selbstständig und müssen auf Kuchen verzichten.

...

Evaluation Projekte

Literalität	[A1] Antolin und Lesestandserhebung laufen jährlich weiter, SJW alle zwei Jahre Lesemotivation bei Antolin und SJW ist nicht bei allen Kindern gleich und steigert sich dadurch auch nicht erheblich, bei jüngeren Kindern sicher mehr
--------------------	---

[A2] ähnlich wie im [A1], Grundstufe B + C würden mit den guten Kindern auch Antolin machen (Schwierigkeiten mit Computern)

Schülerpartizipation Wird in ähnlichem Rahmen weitergeführt.

Foren Themenfindung für jede Vollversammlung ist manchmal schwierig. Demokratische Abstimmungen und Diskussionen werden ab sofort Schwerpunkte sein.
8 mal jährlich findet eine Vollversammlung und oder ein Forum statt (Begrüßung/Verabschiedung kann darin enthalten sein).

Individualisierung Standortgespräche laufen soweit gut, manchmal muss [SL] nachhaken. Teamteaching klappt ebenfalls gut und ist ausgewogen. Individuelle Lernziele und Ressourcen im Teamteaching sind genügend. Für das nächste Schuljahr sind Evaluationen mit SuS und Eltern geplant.
[SL] muss vom Volksschulgesetz her den neu angemeldeten Kindern für sonderpädagogische Massnahmen eine Verfügung zustellen. Sie wird ein entsprechendes Formular in gutem Rahmen erstellen.

Tagesstrukturen [NN] gibt ein Evaluationsblatt durch, bitte im Laufe des Tages Kreuzchen setzen

Uufzgi-Club Anmeldung wird im neuen Schuljahr nur noch einmal pro Jahr möglich sein. Der Zeitpunkt der Anmeldung muss pro Jahr mit einem Datum festgesetzt sein und von den Klassenlehrpersonen den Kindern klar deklariert werden. Ebenfalls läuft das Anmeldeformular IMMER über die Klassenlehrperson, damit sie noch Bemerkungen anfügen kann. Ein Problem gibt es mit Kindern, die gerne schwindeln, wenn es um die HA geht. Da braucht es einen klaren Hinweis der Klassenlehrperson

Haus und Umgebung [A2]: Letzte Woche fand ein PAG dazu statt.
[A1]: Die Sammlung wird heute im [A1] umstrukturiert. Sonst hat zu diesem Punkt im

[A1] nichts stattgefunden! Was wird mit den übrigen Schulhausgangkästen gemacht?

Übertritte

Übertritt GST/UST ist organisiert und wird nach dem Konzept dieses Jahr zum ersten Mal umgesetzt. Ein spezieller Mathetag wird heute Nachmittag geplant.

Elternmitwirkung

Das sechste Jahr besteht der Elternrat. Im Team sind alle sehr engagiert. Viele Projekte sind am Laufen und funktionieren soweit gut.

Klassendelegiertenwahlen sollen am Elternabend im Herbst wieder stattfinden. Es können sehr gerne auch Bestätigungswahlen sein, damit sich nicht der ganze Elternrat nochmals neu zusammensetzt. Pro Klasse werden nur noch zwei Klassendelegierte festgesetzt. Fachlehrpersonen können sich bei benötigter Hilfe an die Klassendelegierten der entsprechenden Klasse wenden.

Am Elternmorgen sind jeweils auch die LP's zu Kaffee und Kuchen eingeladen.

Papa's Pizza wurde in der Pizzeria in [Ort] zum ersten Mal durchgeführt. Familien können an einem Samstagmorgen Pizza backen und essen.

Grossen Dank an die Lehrervertretungen und an die [SL]. Sie waren eine Bereicherung für die Sitzungen und die Elternmitwirkung.

Der Dank geht an die Elternratspräsidentin zurück. Wir Lehrpersonen sind sehr zufrieden, welche grossartige Arbeit der Elternrat leistet.

[A1]/ [A2]-Infos

Wird wie letztes Jahr ähnlich durchgeführt. Bitte meldet [NN] per Mail, welche Punkte unbedingt hineinmüssen.

Spiel- und Sporttag

Eine Auswertung findet nach dem Spiel- und Sporttag schriftlich statt. [NN] denkt jetzt schon, dass der Sporttag ein nächstes Mal stufenweise stattfinden sollte. Der Turnus Sporttag, Projektwoche, Frühlingssingen wird vorerst beibehalten.

Diverse Infos:

...

Feuerwehrnotfall-konzept	Feuerwehrübung wird ab sofort einmal jährlich durchgeführt
Internetsicherheit	Schulsozialarbeit wollte sich weiterhin darum bemühen, dass das Thema Internet in der MST aktuell bleibt?! Computerspiele sind im Kindergarten und in der Unterstufe ein grosses Thema. Allenfalls sollte eine Information in ähnlichem Rahmen wie beim Internet stattfinden.
Teamanlässe	Werden so beibehalten wie bisher.
Pädagogischer Konvent, kollegiales Feedback	[SL] behält diese zwei Punkte im Hinterkopf
Jugendarbeit	Die Zusammenarbeit fand im Rahmen der sexualisierten Sprache in der MST statt. Bitte macht in eurer Klasse nochmals Werbung für das Buebeweekend 5./6. Klasse.
Silvester	[NN] schlägt im [A1] wieder das gleiche Vorgehen vor. Für das [A2] ist zu empfehlen, dass sie sich für die Betreuung von 10-12 Uhr ähnlich organisieren wie im [A1].
Begrüssung und Verabschiedung	Fand dieses Schuljahr wegen der Schweinegrippe nicht statt. Begrüssung kann für neue Lehrpersonen ein grosser Stress sein. Vielleicht sollte der Zeitpunkt später am Tag oder erst in der zweiten Woche sein.
Räbeliechtliumzug	[A1]: Die Route, das Tempo und das Überholen waren für die ganz kleinen Kinder problematisch. Im Routenplan sollte schon angegeben sein, wo die Kinder singen. Musikschüler waren dabei, aber <u>kein</u> Musiklehrer. [A2]: Ortsverein unterstützt den Räbeliechtliumzug. MST stören teilweise den Umzug. [NN] bittet die MST-Klassenlehrpersonen die SuS vor dem Umzug zu informieren und schreibt eine Woche davor ein Email.

Maibummel

Der Maibummel wird dieses Jahr als Mathespielmorgen durchgeführt.

Ressort Infrastruktur

[NN] sitzt neu den Ressortsitzungen Infrastruktur bei und vertritt unsere Meinung.
Herzlichen Dank!

Organisatorisches 2010/2011

Budget 2011

Budgetantrag für Klassenzimmer und persönliche Ämtchen (gelbes Blatt)
Budgetantrag Weiterbildung (rosarotes Blatt)

Projekt

Weisser Projektzettel ausfüllen, Budget angeben, an SL zurück

Anhang 12: Leitbild der Schule B

Entfalten

Im Unterricht streben wir eine ganzheitliche Förderung an. Die Kinder sollen sich intellektuell, emotional, musisch, gestalterisch, körperlich und sozial entfalten können.

Wir nehmen die Interessen und Fragen der Kinder ernst. Die Kinder gestalten den Lebensraum Schule aktiv mit und lernen ihn verantwortungsbewusst und sinnvoll nutzen.

Lernziele werden auf vielfältige Wege erreicht. Wir Lehrpersonen tragen dazu bei, dass die Kinder selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln üben können. Wir machen Fehler, denken darüber nach und lernen daraus.

Entsprechend dem Entwicklungsstand der Kinder bestimmen die Lehrpersonen die Grenzen der Freiräume.

Bewegen und Bewahren

Wir setzen uns mit neuen Aspekten unserer Arbeit auseinander und überprüfen diese. Was uns sinnvoll erscheint, fügen wir in unseren Schulalltag ein.

In der Schule übernehmen alle Beteiligten Verantwortung. Wir fühlen uns dem Schulhaus zugehörig. Gemeinsame Anlässe, auch gesellige, vertiefen unseren Zusammenhalt.

Energien und besondere Fähigkeiten Einzelner setzen wir rücksichtsvoll und gezielt ein. Auf diese Weise erfahren wir Zusammenarbeit in der Schule bereichernd und entlastend.

Öffnen

Offenheit bei Gesprächen und im Austausch von Informationen fördert gegenseitiges Verständnis und Vertrauen.

Mit den Eltern und Erziehungsberechtigten pflegen wir eine sinnvolle Zusammenarbeit, die auf gegenseitiger Wertschätzung beruht.

Wir setzen uns mit gesellschaftlichen Veränderungen auseinander und engagieren uns für konkrete Verbesserungen.

Zusammenleben

Wir respektieren die Einzigartigkeit jedes Menschen. Individualität und das Wohl der Gemeinschaft sollen ausgewogen sein.

Durch Rücksichtnahme und Achtung gegenüber Mitmenschen, Natur und Eigentum schaffen wir eine vertrauensvolle Schulhausatmosphäre, in der sich möglichst viele wohl fühlen.

Kinder und Erwachsene erfahren ihre eigenen Grenzen und Möglichkeiten und lernen diese gegenseitig zu akzeptieren.

Einen konstruktiven Umgang mit Konflikten sehen wir als Chance. Wir entwickeln folgende Voraussetzungen:

- sich selber sein

- einander zuhören
- sich gegenseitig wertschätzen und respektieren
- der Situation angepasst reagieren und nach Lösungen suchen

Anhang 13: Legislaturprogramm der Schule B 2010-2014 (Auszüge)

Aus der Einleitung: Die Volksschule [der Gemeinde B] – solide und vor grossen Herausforderungen

Worauf die Schule ■■■■ bauen kann

Wir dürfen stolz sein: Die ■■■■ Volksschule ist in einem sehr guten Zustand. Dies bescheinigte auch die externe Schulevaluation, die von der Bildungsdirektion 2007 durchgeführt wurde. Das neue Volksschulgesetz – der Aufbau von Tagesbetreuungsstrukturen eingeschlossen – ist umgesetzt. Die einzelnen Schulen, denen Schulleiterinnen und Schulleiter mit langjähriger Erfahrung vorstehen, werden von starken Teams geführt und in ihrer pädagogischen Kultur weiterentwickelt. Auch Eltern, Schülerinnen und Schüler können in der Schule mitwirken. So erhält jede Schuleinheit eine eigene Identität. Der Unterricht, ob er in der Klasse oder in Schulprojekten stattfindet, ist auf die individuellen Lern- und Entwicklungsbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Die Teams in den Schuleinheiten arbeiten eng zusammen und ermöglichen einen reibungslosen Schulbetrieb, so dass sie auch Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen integrieren und fördern können. Die Schulfachdienste – Schulsozialarbeit, Schulpsychologischer Dienst, Therapiefachstelle – sind vor Ort präsent. Die Schulverwaltung sorgt für einfache Prozesse und administrative Unterstützung. Die ■■■■ Schulen haben alle das gleiche Ziel: Bildung für die Kinder – mit Erfolg!

Herausforderungen an die Schule ■■■■

Die Schule steht vor grossen Herausforderungen, die sich bereits vor einigen Jahren abzuzeichnen begannen: Die Heterogenität unter den Schülerinnen und Schülern nimmt in allen schulrelevanten Aspekten zu. Zusammen mit dem gesetzlichen und gesellschaftlichen Integrationsauftrag führt dies an die Belastungsgrenze des Schulsystems. Gleichzeitig wird die Schule mit vielen gesellschaftlichen Problemen konfrontiert und es wird von ihr erwartet präventiv und erzieherisch tätig zu sein. Im Unterricht müssen neue Unterrichtsmethoden und Technologien integriert werden, die eine entsprechende Weiterbildung der Lehrpersonen erfordern. Das alles führt zu Mehrkosten und fordert eine zusätzliche, an die neuen Bedürfnisse angepasste Infrastruktur. Hinzu kommen erschwerende Umstände wie grosse Klassen und der Mangel an Lehrpersonen auf dem Arbeitsmarkt. Diese Veränderungen führen zu einer starken Belastung der Lehrpersonen, die spürbar gesenkt werden muss. Die Schule ist zudem konfrontiert mit einem starken Ausgabenwachstum im Sonderschulbereich und mit einem hohen Investitionsbedarf. Für die steigende Schülerzahl und für neue Unterrichtsformen müssen auch in Zukunft genügend Schulraum in der richtigen Qualität zur Verfügung stehen.

Die Leitsätze für die Legislaturperiode 2010-2014

Die Legislaturperiode 2010-2014 wird in der Schule stark vom Auftrag geprägt sein, Kinder mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen und Erfahrungshintergründen im gemeinsamen Schulbetrieb, das heisst integriert zu fördern: Die Schule muss sich täglich und kompetent der Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler stellen. Gleichzeitig stellt auch die Gesellschaft immer höhere Ansprüche an die Kinder und damit an die Schule. Eine ganzheitliche und vorausschauende Bildung fördert die persönlichen Stärken der Kinder. Die pädagogische Entwicklung der Schule wird unterstützt durch klare, schlanke Führungsstrukturen sowie effiziente und effektive Dienste.

Die [REDACTED] Schulen stehen auf einem starken Fundament. Dieses muss gepflegt werden, damit eine gute Schulentwicklung stattfinden kann. Im Zentrum der Bildung steht die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Kindern. Zu den Lehrpersonen Sorge zu tragen heisst, deren Belastung zu senken. Die Schule als Ort erfolgreicher Bildung wird gemeinsam getragen von Schulleitenden, den Lehrpersonen, den Eltern, den Kindern, den Schuldiensten und der Schulverwaltung. Sie alle wirken an der Entwicklung mit.

Schulentwicklung und Pflege des starken Fundaments, auf dem sie stattfinden kann: Dazu hat die Schulpflege je drei Leitsätze formuliert. Diese bilden die Basis für die Ziele der nächsten vier Jahre und für konkrete Massnahmen zu deren Umsetzung.

Leitsätze für eine gute Schulentwicklung

- Die Schulen sind kompetent im Umgang mit Heterogenität.
- In unseren Schulen hat die Stärkung der sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder eine präventive Wirkung.
- Schulführung, Schulverwaltung und Schuldienste unterstützen und entlasten den Unterrichtsbetrieb.

Leitsätze für eine erfolgreiche Schule

- Wir tragen Sorge zu unseren Mitarbeitenden.
- Wir stärken vernetztes Denken und Handeln sowie die Mitwirkung.
- Wir sorgen für genügend Schulraum für einen zeitgemässen Unterricht.

Entwicklungsschwerpunkte

Umgang mit Heterogenität

Unsere heutige Gesellschaft ist sehr heterogen und unterschiedlichste Kulturen und Werte kommen darin zusammen. Zusätzlich ist der Individualismus stark ausgeprägt. Auch die Kinder sind in ihren individuellen Bedürfnissen äusserst verschieden. Die Schule ist gefordert, den gesellschaftlichen Veränderungen Rechnung zu tragen. Vielfalt birgt für die Schule grosse Herausforderungen aber auch Chancen, die sie nutzen will. Die Schule soll ein lebendiger Bildungsraum für alle Kinder sein. Aber wir stossen auch an Grenzen der Integrationsfähigkeit einzelner Kinder oder des Schulsystems. In solchen Fällen muss eine geeignete interne oder externe Sonderschulung gefunden werden.

Ziele

1. Im Unterricht werden Vielfalt als Chance genutzt und die Möglichkeiten der Integration ausgeschöpft.
2. Das sonderpädagogische Angebot ist genügend flexibel und breit gefächert, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden.
3. Die Lehrpersonen nutzen ein breites Angebot an Methoden für einen individualisierten Unterricht.

Mögliche Massnahmen / Umsetzungsideen

- In der Gestaltung des Unterrichtes wird der heterogenen Zusammensetzung der Klassen Rechnung getragen. Geeignete Methoden werden angewandt (z.B. Niveauunterricht, individualisierende Lernformen, Computerintegration) und neue Modelle geprüft (ADL-Klassen).
- Die Vielfalt soll den Unterricht bereichern und nicht belasten. Sinnvolle Integrationen finden Unterstützung, Grenzen werden anerkannt.
- Qualität und Umfang des sonderpädagogischen Angebotes bleiben erhalten oder werden weiterentwickelt (z.B. Integration von sprachbehinderten Kindern, Überprüfung des Modells Einschulung)
- Die nachhaltige Integration fremdsprachiger Kinder wird weiterhin gefördert (Projekt QUIMS, Angebot Deutsch als Zweitsprache).
- Die Lehrpersonen erhalten ein Angebot an Weiterbildungen und Methoden zur Differenzierung ihres Unterrichtes.
- Fachlehrpersonen, Therapiefachstelle und Dienste unterstützen den Integrationsprozess aktiv und arbeiten mit den Klassenlehrpersonen eng zusammen.

Stärkung der sozial-emotionalen Kompetenzen

Der Anspruch einer modernen Schule muss sein, die Kinder zu befähigen, mit neuen und sich schnell verändernden gesellschaftlichen Entwicklungen umzugehen. Äusserst schnelle und vielfältige Kommunikationsmittel, eine hohe Mobilität sowie eine permanente Verfügbarkeit von Konsumgütern stellen sie vor grosse Herausforderungen. Eine gestärkte Persönlichkeit erleichtert dabei den Umgang mit diesen komplexen Problemen. Wir stellen die Erziehung zur Eigenverantwortung in den Vordergrund und fördern die individuellen sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder. Mit diesem Schwerpunkt erreichen wir auf der Kindergarten- und Primarstufe eine wirkungsvolle Prävention.

Ziele

1. Das Bewusstsein im Umgang mit der eigenen Gesundheit ist entwickelt.
2. Die eigene Persönlichkeit ist gestärkt, um als Teil der Gemeinschaft zu wirken.

Mögliche Massnahmen / Umsetzungsideen

- Die Themen „Gesunde Ernährung“ und „Bewegung“ werden in den Schuleinheiten aufgenommen.
- Die Schuleinheiten sorgen für eine angemessene Gewalt- und Suchtprävention, indem sie die sozial-emotionalen Kompetenzen stärken.
- Die Schuleinheiten stärken die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler (z.B. den Umgang mit Handy, PC, Internet, Communities und TV).
- Ein bedarfsgerechter Ausbau der Schulsozialarbeit unterstützt die Bemühungen aller Schuleinheiten.

Schulführung, Schulverwaltung und Schuldienste unterstützen und entlasten den Unterrichtsbetrieb

Die Schule als Betrieb wird immer komplexer. Die hohen Ziele an die Ausbildung der Kinder und die Schulentwicklung stellen höchste Anforderungen an einen funktionierenden Unterrichtsbetrieb. Umso wichtiger ist eine unterstützende Schulorganisation, die mit einer schlanken und professionellen Führung, transparenten und kurzen Informationswegen und zeitgemässen Diensten den Betrieb effektiv unterstützt.

Ziele

1. Die Schulen und die Lehrpersonen werden bei administrativen Aufgaben entlastet oder optimal unterstützt.
2. Zur Unterstützung der Schule arbeiten Fachstellen und Dienste vernetzt und schulnah.
3. IT-Ausrüstung und IT-Betrieb unterstützen eine hohe Unterrichtsqualität und gewährleisten eine effiziente und effektive Schulorganisation.

Mögliche Massnahmen / Umsetzungsideen

- Die Geschäftsleitung koordiniert die Massnahmen zur Entlastung der Lehrpersonen.
- Wichtige und häufige Betriebsprozesse werden überprüft, optimiert und festgehalten. Anpassungen sollen zu einer Entlastung der Klassenlehrpersonen führen.
- Die Einrichtung von Klassenassistenzen wird geprüft und gegebenenfalls umgesetzt.
- Die neuen Fachstellen positionieren sich in der Organisation, die Kompetenzen sind geklärt und die Vernetzung aller Dienste ist gewährleistet.
- Die IT-Organisation erhält eine neue Betriebsstruktur. Im Zentrum stehen die Implementierung des Computereinsatzes im Unterricht, die Entwicklungsfähigkeit der Schul-IT sowie ein guter Support.
- Die Lehrpersonen und die Kinder haben Zugang zu aktuellen, digitalen Unterrichtshilfen.
- Die Schul-IT bietet Plattformen für die Information und Vernetzung der Lehrpersonen.

Erfolgsfaktoren 2010-2014

Wir tragen Sorge zu unseren Mitarbeitenden

Angesichts der hohen Ansprüche an die Schule, der raschen und tief greifenden Veränderungen im Schulbetrieb sowie im schulischen Umfeld und angesichts der vielfältigen Bedürfnisse der Kinder geraten Mitarbeitende zunehmend an die Grenzen ihrer Belastbarkeit. Die Schule ist auf motivierte und leistungsfähige Lehrpersonen angewiesen, die bewusst mit ihren Ressourcen umgehen können. Sie verdienen unsere Wertschätzung und Unterstützung. Eine gute Zusammenbeitskultur in den Schulen dient der Qualitätsförderung und der Entlastung der Einzelnen.

Ziele

1. In der Primarschule ■■■■ wird ein wertschätzender Umgang unter allen Beteiligten gepflegt.
2. Die Primarschule ■■■■ ist ein attraktiver Arbeitgeber.
3. Die Zusammenarbeit in den Schuleinheiten ist aktiv und teamorientiert.

Mögliche Massnahmen / Umsetzungsideen

- Wir pflegen eine offene Kommunikation, hören aktiv zu, gehen fair miteinander um und lassen auch Fehler zu.
- Es werden bewusst neue Zeichen der Wertschätzung gesetzt (Mitarbeiteraktionen, persönliche Ereignisse).
- Wir machen Erfolge sichtbar und würdigen sie angemessen.
- Zeitgemässe Arbeitsinstrumente und Technologien unterstützen die tägliche Arbeit.
- Wir bieten Beratung, gezielte Weiterbildung und individuelle Unterstützung.
- Die Führungsgremien der Primarschule nehmen Belastungen wahr und bieten Entlastungsmöglichkeiten an (z.B. Vereinbarkeit Familie und Beruf).
- Teamentwicklung wird als zentrales Thema in allen Schuleinheiten betrieben.

Wir stärken vernetztes Denken und Handeln sowie die Mitwirkung

Die Schule entwickelt sich nur dank aktiver Mitgestaltung der Betroffenen. In einer lebendigen Schule wirken alle Beteiligten – Lehrpersonen, Eltern, Lernende, Dienste und Führung – verantwortungsbewusst zusammen. Vernetztes Denken und koordiniertes Vorgehen unterstützen das Bestreben, den Schulbetrieb zu entlasten und die Qualität zu steigern.

Ziele

1. Die Mitarbeitenden gestalten die Schule mit.
2. Die Eltern und Kinder wirken bei der Gestaltung der Schulkultur mit.
3. Die Kultur der Zusammenarbeit innerhalb und über die Schuleinheiten hinaus ist weiterentwickelt.

Mögliche Massnahmen / Umsetzungsideen

- Die Schule bezieht ihre Mitarbeitenden in Entwicklungsprozesse mit ein. Dabei sollen die Selbstwirksamkeit und Eigenverantwortung der Lehrpersonen gestärkt werden (z.B. IF-Teams, Stufengruppen).
- Die Unterstützung durch Fachstellen und die Fokussierung der Ressourcen aus dem Gestaltungspool auf Koordinationsaufgaben (z.B. Stufen- und IF-Verantwortliche in den Schuleinheiten) schaffen Synergien und unterstützen ein vernetztes Handeln.
- Eltern wird Einblick in die Schule gewährt. Sie können auf die Schulentwicklung Einfluss nehmen.
- In den Schuleinheiten wird auf kollegialen Austausch Wert gelegt (z.B. Hospitationsgruppen).
- Mit [REDACTED] weiten Angeboten wird ein Schulhaus übergreifender Austausch erleichtert und die Vernetzung gefördert (z.B. Austauschplattform als Wissenspool, Bildung von Interessengruppen).
- Die Zusammenarbeit der unterstützenden Dienste der Schule mit den Schuleinheiten wird verstärkt (z.B. Tagesbetreuung, Therapien).

Wir sorgen für genügend Schulraum für einen zeitgemässen Unterricht

Das Bevölkerungswachstum führt zu zusätzlichem Schulraumbedarf. Primär sollen Reserven realisiert werden. Integrativer Unterricht, individualisierende Unterrichtsformen und der zunehmende Einsatz von Fachlehrpersonen benötigen mehr Gruppenräume und flexible Einsatzmöglichkeiten des vorhandenen Raums. Moderne Methoden und Lehrmittel stützen auf den Einsatz neuer Technologien ab.

Ziele

1. Die Schule ■■■■ verfügt über genügend und im Wert erhaltenen Schulraum.
2. Die Schulräume sind an die technische und pädagogische Entwicklung angepasst.

Mögliche Massnahmen / Umsetzungsideen

- Die genaue Beobachtung und Prognostizierung der Bevölkerungsentwicklung sowie die pädagogische Bedarfsabschätzung dienen als Grundlage der Schulraumplanung.
- Vorhandene Schulraumreserven werden realisiert.
- Die Schulbauten sind nachhaltig in ihrem Wert erhalten. Wo nötig und nicht anders möglich werden Ersatzinvestitionen vorgenommen.
- Durch die Schaffung von Gruppenräumen und der Schaffung flexibler Raumnutzungsmöglichkeiten werden zeitgemässe Unterrichtskonzepte unterstützt.
- Im Unterricht können zeitgemässe Technologien wie z.B. Computer, Beamer oder Active Boards eingesetzt werden.
- Die Schulräume erlauben Hindernis freien Zugang.

Anhang 14: Schulprogramm der Schule B

		2007					2008					2009					2010					2011																				
		Aug	Sept	Okt	Nov	Dez	Jan	Feb	Mär	Apr	Mai	Juni	Juli	Aug	Sept	Okt	Nov	Dez	Jan	Feb	Mär	Apr	Mai	Juni	Juli	Aug	Sept	Okt	Nov	Dez	Jan	Feb	Mär	Apr	Mai	Juni	Juli	Aug	Sept	Okt	Nov	Dez
Organisations- und Personalentwicklung																																										
Anpassungen Organigramm/Organisationsstatut																																										
Handbuch/Prozesse																																										
Qualitätsmanagement																																										
Q-Gruppen																																										
Evaluation/en (Schulprogramm)																																										
Jahresplanung /Zielvereinbarungen																																										
Externe Schulaufsicht																																										
Mitarbeitergespräche / Zielvereinbarungen																																										
Tagesbetreuungsstrukturen (Start)																																										
Unterrichtsentwicklung																																										
Sprachförderung PS: Schreiben (Eval.)																																										
Information Literacy (Verbindlichkeiten, Eval.)																																										
Sprachförderung KG (Evaluation)																																										
Lehrplan Kindergarten (Einführungstermin)																																										
Fach LP: Umgang mit auffälligen Sch. (Eval.)																																										
Computer																																										
Neues Zeugnis (Zeugnistermine)																																										
Religion und Kultur (Start)																																										
Heterogenität/ Sonderpädagogik																																										
Sonderpädagogik (Umsetzungsentsch./Start)																																										
ISF																																										
ICF-System																																										
Umgang mit Heterogenität																																										
DaZ / Auffangunterricht																																										

Anhang 15: Jahresziele der Schule B für das Schuljahr 2010/2011

Zielkategorie	Ziel	Zielkennzeichen
Sonderpädagogik	6. Umsetzung sonderpädagogischer Massnahmen (nVSG)	b. Förderziele für schulische Standortgespräche formulieren. Input und Erfahrungsaustausch in den Stufengruppen.
Unterricht	7. Umgang mit Heterogenität	c. Forschendes Lernen wird als Unterrichtsform zur Individualisierung angewandt. Die Weiterbildungen aus dem Schuljahr 2009/10 werden in den Stufen praktisch vertieft. Teamtag: 2. November 2010 d. Auf der Mittelstufe werden die [gemeindeweiten] Basisziele für Mathematik als Planungshilfen verwendet (Austausch in IF-Teams).
Gesunde Schule	8. Gewaltprävention	e. Es wird ein einheitliches Regel-, Kontroll- und Sanktionssystem erarbeitet und umgesetzt. f. Die Lehrpersonen kennen die wichtigsten Interventionsinstrumente. g. Präventionsübungen werden in den Klassen umgesetzt. h. Das Schweizerische Institut für Gewaltprävention (SIG) übernimmt den fachlichen Support. Es finden Teamweiterbildungen statt. Teamtag: 8. September 2010 (Vormittag), 3. Februar 2011
Schulorganisation	9. Erstellung Schulprogramm 11/15	c. Aufbauend auf die Legislaturziele der Schulpflege wird ein neues Schulprogramm für die Schuljahre 2011-2015 erstellt. Es werden gemeinsam Schwerpunkte gesetzt. d. Das Schulprogramm 07/11 wird ausgewertet. Die Elternmitwirkung wird einbezogen. Teamtag: 29. Juni 2011
Arbeitssicherheit	10. Erste Hilfe	b. Die Lehrpersonen werden im Bereich „Erste Hilfe“ weitergebildet. Teamtag: 31. Mai 2011

Abgenommen von der Schulkonferenz vom 8. Juli 2010

Die Schulleitung:

Datum: 10. Juli 2010 Unterschrift: _____

Die zugeteilten Schulpfleger/innen (z.K.):

Datum: _____ Unterschrift: _____

Anhang 16: Beschrieb mehrjähriges Projekt der Primarschule B

Basisziele Mathematik in der Primarschule

Auftraggeber: Geschäftsleitung

Ausgangslage / Hintergrund

Im Rahmen der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes sind die sonderpädagogischen Massnahmen neu zu organisieren. IF wird eine grössere Zusammenarbeit und vermehrte inhaltliche Absprachen verlangen (IF-Pool, Lerninseln, usw.).

Die Lehrmittel sind oft überladen und gehen über die eigentlichen Lehrplanziele hinaus. Für eine vermehrte individuelle Förderplanung und einen binnendifferenzierten Unterricht sind einfache Orientierungshilfen zum Lehrplanbezug der gebräuchlichen Lehrmittel notwendig. Die Lehrpersonen sollen entsprechende Arbeits- und Planungsinstrument erhalten. Daneben wird Grundlagenmaterial bereitgestellt. Die einzelnen Lehrpersonen können durch die Vorarbeiten der Projektgruppe entlastet werden.

Dieses Vorhaben ist ein Schulentwicklungsprojekt und ermöglicht den Schuleinheiten anhand konkreter Inhalte, Team- und Unterrichtsentwicklung zu betreiben. Es soll auch zur schulinternen Qualitätssicherung beitragen (Verbindlichkeiten, vergleichende Lernstandserfassungen, usw.).

Das Projekt ist auf die Primarschule beschränkt und soll nach Möglichkeit zu einem späteren Zeitpunkt auf weitere Fächer (v.a. Deutsch) ausgedehnt.

Zielsetzungen

- | | |
|-------------------|--|
| <i>Hauptziele</i> | <ol style="list-style-type: none">1. Basisziele für Mathematik Primarschule formulieren (Lehrplanbezug)2. Materialien zu den Basiszielen bereitstellen (Lehrmittelbezug)3. Orientierungshilfen zur Binnendifferenzierung entwickeln (Basiswissen, Aufbauwissen, Zusatzwissen) |
| <i>Teilziele</i> | <ol style="list-style-type: none">1. Ansprüche und Ziele von Lehrplan und Lehrmitteln bewusst machen (Lehrplan nicht gleich Lehrmittel)2. Lehrplan zu gebräuchlichen Lehrmitteln in Bezug setzen3. Umsetzungshilfen zu Lehrmitteln entwickeln4. Materialien zur vergleichenden Lernstandserfassung erarbeiten5. Verbindlichkeiten ausarbeiten6. Umsetzung in den Schulhäusern planen (z.B. Weiterbildung) |

Zusammensetzung Projektgruppe

Leitung	[NN]/[NN]	durch GL bestimmt
Mitglieder	8 Lehrpersonen (je 4 USt/MSt; je 2 pro Schulhaus)	durch GL bestimmt

Die Vernetzung mit dem Ressort Schulentwicklung wird gewährleistet.

Evaluation

Im Frühjahr 2010 wird das Projekt in den Schuleinheiten ausgewertet.

Mögliche Stolpersteine und Risiken / offene Fragen

- Nahtstellen (Basisjahr, Kindergarten, Oberstufe)
- Einbezug der Schuleinheiten (Information, Erprobung, usw.)
- Umsetzung der Verbindlichkeiten (breite Akzeptanz, Qualitätssicherung)
- Frühzeitig Termine festlegen

Zusammenarbeit, Information, Reporting

Informationen an:

Geschäftsleitung / Ressort SE / Schuleinheiten Meilensteine

Arbeits- und Ablaufplan

	Wann?	Was?	Wer?
1.	Bis Juni 08	Information der Lehrpersonen und Bildung der Projektgruppe	GL / Schuleinheiten
2.	Bis September 08	Erarbeitung Projektplan	Projektgruppe
3.	vor Herbstferien	Bewilligung / Bestimmung weiteres Vorgehen	GL
4.	nach Herbstferien	Beginn Ausarbeitung	Projektgruppe
5.	Januar 09	Information GL / Ressort SE / Schuleinheiten	Projektgruppe
6.	Ab Februar 09	Vernetzung mit Stufengruppen und erste Erprobungen	Projektgruppe / Schuleinheiten
7.	Juli 09	Abschluss der Arbeiten, Information / GL Ressort SE	Projektgruppe
8.	August 09	Vorstellen der Materialien in den Schuleinheiten	Projektgruppe / Schuleinheiten
9.	Schuljahr 09/10	Umsetzung im Unterricht	Schuleinheiten
10.	März/April 10	Evaluation	GL / Projektgruppe / Schuleinheiten

Notwendige Ressourcen

- Lektionen aus dem Gestaltungspool (pro Mitglied der Projektgruppe eine Jahreslektion/60 Arbeitsstunden; insgesamt 12 Lektionen)
- Materialkosten: ca. Fr. 2000

[NN]/[NN]_21.5.2008

Anhang 17: Auszug Jahresbericht der Schule B

Schuljahr	2009/10
Schulleitung (SL):	[NN] / [NN]
Zugewiesene Pflaumitglieder (SP):	[NN] / [NN]

Vereinbarte Ziele, Schwerpunkte aus dem Jahresprogramm, Ziele der Schuleinheit

1. Massnahmen zur Qualitätsentwicklung
2. Sprachförderung
3. Umsetzung neuer Lehrplan
4. Umsetzung der sonderpädagogischen Massnahmen (nVSG)
5. Umgang mit Heterogenität
6. Schülermitwirkung
7. Gewaltprävention

Zielerreichung, Umsetzung der Schwerpunkte

1. Massnahmen zur Qualitätsentwicklung

Das kollegiale Feedback wurde auf allen Stufen umgesetzt. Auf Wunsch der Lehrpersonen besteht viel Spielraum bezüglich der schriftlichen Festhaltung der Erkenntnisse. Die Minimalstandards der Schulleitung werden jedoch vollends erfüllt.

Das gesetzte Ziel wurde erreicht.

2. Sprachförderung

Die gemeinsam vereinbarten Verbindlichkeiten in der Informationsverarbeitung wurden von den Lehrpersonen in den Unterricht integriert. Da es sich um eine längerfristig angelegte Zielsetzung handelt, fand aber in diesem Jahr keine Erfolgskontrolle zu dieser Thematik statt.

In allen Kindergärten wurde mit dem Lehrprogramm zur Sprachförderung gearbeitet. Dies war vor allem auch für neue Lehrpersonen dieser Stufe eine grosse Hilfe. Der bei Schulbesuchen angetroffene eindeutige Favorit der Kindergärtnerinnen war „Wuppi“.

In Bezug auf die Lehrprogramme wurde das Ziel erreicht. „Information Literacy“ wird im neuen Schuljahr weitergeführt.

3. Umsetzung neuer Lehrplan

Der neue Lehrplan Kindergarten wurden erfolgreich eingeführt. Die Kindergärtnerinnen konnten in der Startphase mit Veranstaltungen und Austausch unterstützt werden.

Auch dieses Ziel wurde erreicht.

4. Umsetzung der sonderpädagogischen Massnahmen (nVSG)

Zur Entlastung der Lehrpersonen wurde der Prozess für Standortgespräche gemeindespezifisch angepasst. Werden Massnahmen verlängert, so kann dies in einem schriftlichen Verfahren abgewickelt werden. Ausserdem wurde das Kurzprotokoll erweitert. Eine umfassende Erfolgskontrolle hat am 23. Juni 2010 stattgefunden. Deren Ergebnisse werden im neuen Schuljahr ausgewertet und für weitere Verbesserungen verwendet.

Das Zwischenziel wurde erreicht. Allfällig weitere Verbesserungen folgen im neuen Schuljahr auf Basis der durchgeführten Erfolgskontrolle.

5. Umgang mit Heterogenität

Mit zwei Inputveranstaltungen und einer praktischen Vertiefung wurde das Thema forschendes Lernen eingeführt. Bisher hat sich vor allem die naturwissenschaftliche Umsetzung durchgesetzt. An der Ausweitung auf andere Bereiche wird noch gearbeitet.

Die Unterstufe hat sich mit dem altersdurchmischten Lernen befasst. Die beobachteten Anwendungen haben aber zu wenig Begeisterung bei den Lehrpersonen geführt. Bei den gegenwärtig zur Verfügung gestellten Ressourcen sehen sie keinen Mehrwert im altersdurchmischten Lernen. Entsprechend will man sich vorläufig auf klassenübergreifende Projekte konzentrieren und das altersdurchmischte Lernen nicht weiterverfolgen.

Die Mittelstufe hat sich auf das forschende Lernen beschränkt. Aufgrund der Schwierigkeiten mit der IT-Infrastruktur wurde die Informatikintegration noch nicht angepackt.

Das Ziel wurde nur teilweise erreicht. Die Verbesserung des individualisierenden Unterrichts wird noch über einige Jahre eine zentrale Anforderung bleiben und die Informatikintegration kann erst mit einem stabilen System und vorhandenen Grundfertigkeiten abgeschlossen werden.

6. Schülermitwirkung

Der Schülerrat wurde unter Leitung der Schulsozialarbeiterin reorganisiert. Ausgewählte Kinder führen nun den Rat oder schreiben das Protokoll. Auch ergaben sich auf Initiative des Schülerrats erste konkrete Massnahmen (z.B. Pausenraum für 6. KlässlerInnen). Die Leitung ist bemüht, verschiedene Lehrpersonen einzubeziehen und die effektiven Mitsprachemöglichkeiten der Kinder auszubauen.

Das Ziel wurde mehrheitlich erreicht. Die Schülermitwirkung wird auch für das neue Schulprogramm vorgemerkt.

7. Gewaltprävention

Im Schuljahr wurde zusammen mit dem SIG (Schweizerisches Institut für Gewaltprävention) ein Konzept für die Fortführung und Anpassung der Gewaltpräventionsarbeit erstellt und vom Team verabschiedet. Die Umsetzung beginnt nach den Sommerferien. Die Schulsozialarbeit und eine Delegation der

Elternmitwirkung waren bei der Konzeptpräsentation dabei und konnten sich dazu äussern.

Konzeption konnte das Ziel erreicht werden. Die effektive Umsetzung ist ein Schwerpunkt im neuen Schuljahr.

...

[Weitere Abschnitte des Jahresberichts schildern Aktivitäten in den Bereichen Schulentwicklung, Teamarbeit, Elternarbeit (Angaben zu Teamweiterbildungen und -beratungen, Schneesporttag etc.), eine Chronik des Berichtsjahres sowie Angaben zu besonderen Vorkommnissen und dem Umgang damit (z.B. Schweinegrippe).]

Anhang 18: Zwischenauswertung Schulprogramm 2007/2011 der Schule B

Organisations- und Personalentwicklung
Anpassungen Organigramm/Organisationsstatut <ul style="list-style-type: none">▪ Sind erfolgt (Herbst 2007). Das Organigramm hat sich bewährt. Das Organisationsstatut bedarf aber laufend einer Überarbeitung. Aktuell wurden zusammen mit den anderen Schulleitungen Führungsgrundsätze entwickelt.▪ Mit den vom Kanton gesprochenen Ressourcen für einen Gestaltungspool konnten Stufenkoordinator/innen eingesetzt werden. Auf allen Stufen wurden Stufengruppen gebildet und es werden regelmässig Sitzungen durchgeführt (Umsetzungsplanung Schulevaluation). Im Schuljahr 08/09 war die Konstituierung dieser Gruppen ein Schwerpunkt ausserhalb des Schulprogrammes. Im Sinne einer Expertenorganisation konnte so v.a. der inhaltliche Austausch gefördert werden (Unterrichtsentwicklung). Die Stärkung der Stufen darf aber nicht zu Lasten der übergreifenden Schulhausinteressen führen. Auf dies muss in Zukunft besonders geachtet werden.▪ Im Schuljahr 08/09 ist aus aktuellem Anlass ein Prozess zur Rollenklärung in Gang gesetzt worden (Lehrpersonen/Schulleitung/Schulpflege, Führung/Eigen- und Mitverantwortung, Schriftlichkeit/Verbindlichkeit). Zusammen mit einem externen Moderator sind die unterschiedlichen Rollen und Erwartungen besprochen und geklärt worden. Eine Schlussfolgerung daraus ist, die Schulkonferenz vermehrt in Schulentwicklungsprozesse einzubinden.
Handbuch/Prozesse <ul style="list-style-type: none">▪ Wurde zurückgestellt. Im Rahmen der Umsetzungsplanung zur Schulevaluation und aus aktuellem Anlass hatten andere Massnahmen Vorrang.
Qualitätsmanagement
Q-Gruppen <ul style="list-style-type: none">▪ Es wurden Q-Gruppen gebildet und die Hospitationsbesuche sind wieder gesamthaft eingeführt worden (Umsetzungsplanung Schulevaluation). Eine von der Schulleitung geplante grössere Verbindlichkeit (schriftliche Zielvereinbarungen mit Auswertung) ist auf Widerstand der Schulkonferenz gestossen. Diese Differenzen hatten einen intensiven Teamentwicklungsprozess zur Folge.
Evaluation/en <ul style="list-style-type: none">▪ Haben wie geplant statt gefunden. Die vereinbarten Ziele sind grösstenteils erfüllt worden (siehe Jahresberichte Schulpflege).
Jahresplanung /Zielvereinbarungen <ul style="list-style-type: none">▪ Nach Plan erfolgt. Das Prinzip der Zielvereinbarungen hat sich sehr bewährt. Die mit den Schulhauspflegern vereinbarten Ziele bilden im ... gleichzeitig das Jahresprogramm. Die Zielvereinbarungen 09/10 wurden enger mit den Lehrpersonen erarbeitet (Schulkonferenz).
Externe Schulaufsicht <ul style="list-style-type: none">▪ Ist erfolgreich verlaufen. Der Bericht ist sehr zufrieden stellend ausgefallen. Einzig im Bereich Qualitätsmanagement sind Entwicklungshinweise erfolgt. Das Beurteilungsteam hat seine Arbeit wertschätzend und konstruktiv erledigt.▪ Unbefriedigend war der grosse Aufwand. Während des Schuljahres 07/08 war Team und v.a. Schulleitung durch dieses Thema übermässig absorbiert (Vorbereitung, Nachbereitung, Umsetzungsplanung).▪ Mit der „Umsetzungsplanung von Massnahmen auf der Grundlage des Evaluationsberichtes“ (März 08) mussten zusätzlich zum Schulprogramm weitere Ziele aufgenommen werden. Diese unterschiedlichen Zielebenen führ(t)en zu Überladung und sind gesamthaft kontraproduktiv.
Mitarbeitergespräche / Zielvereinbarungen <ul style="list-style-type: none">▪ Die Mitarbeitergespräche sind gemäss den kantonalen Vorgaben durchgeführt worden. Individuelle Zielvereinbarungen mit den Lehrpersonen sind gesamthaft ab Schuljahr 08/09 erfolgt. Diese Form der Personalgespräche ist produktiv und stösst auf gute Akzeptanz – ist aber aufwändig.
Tagesbetreuungsstrukturen <ul style="list-style-type: none">▪ Die neuen Strukturen sind eingeführt, der Betrieb erfolgreich gestartet worden. Schnittstellen und Raumbedarf müssen geklärt werden (z.B. Aufgabenbetreuung).

Unterrichtsentwicklung	
Sprachförderung PS: Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Das Projekt ist gemäss [gemeinde]weiter Zielvereinbarung abgeschlossen. ▪ In Anbetracht der anderen auflaufenden Aufgaben (z.B. Umsetzungsplanung Schulevaluation, Umsetzung Volksschulgesetz) ist die Sprachförderung im Gegensatz zum Beginn des Projektes im letzten Schuljahr etwas in den Hintergrund gerückt. ▪ Auf Antrag des Gesamtkonventes wird vorläufig auf [gemeinde]weite Zielvereinbarungen verzichtet.
Information Literacy	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Der Aufbau von Informationskompetenz in Kindergarten und Primarschule ist ein Langzeitprojekt und wird auf Klassenebene durchgeführt. Welche Ziele auf welcher Stufe bearbeitet werden sollen, sind vereinbart und festgehalten.
Sprachförderung KG	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Das Projekt ist gemäss [gemeinde]weiter Zielvereinbarung abgeschlossen. ▪ Da in den zum ... gehörenden Kindergärten auf dieses Schuljahr hin ein grosser personeller Wechsel stattgefunden hat, wird das Projekt aktuell noch einmal aufgegriffen.
Lehrplan Kindergarten	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Der Lehrplan ist eingeführt. Die Umsetzung liegt in der Verantwortung der einzelnen Lehrpersonen. Vom Kanton werden Weiterbildungen angeboten. ▪ Zur Einführung der neuen Kindergärtnerinnen ist das Thema in den aktuellen Zielvereinbarungen noch einmal aufgenommen worden.
Fach LP: Umgang mit auffälligen Sch.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Das Projekt ist gemäss [gemeinde]weiter Zielvereinbarung abgeschlossen. ▪ In gleicher Zusammensetzung wird im Schuljahr 09/10 eine Folgeveranstaltung (Weiterbildung) durchgeführt.
Computer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Der Einsatz des Computers liegt in der Verantwortung der einzelnen Lehrpersonen (Lehrplan). Der Informatikunterricht erfolgt aber sehr unterschiedlich. ▪ Probleme bei Infrastruktur und Betriebsorganisation führen zu einem zunehmenden Unmut in der Lehrerschaft. Der Computer kann nicht wie gewünscht eingesetzt werden. Entsprechend gross ist die Verunsicherung. ▪ Informatikunterricht als Schwerpunktthema wird auf später verschoben (inkl. Weiterbildung). ▪ Der Einsatz von Computern wird aber im Thema „Umgang mit Heterogenität“ behandelt.
Neues Zeugnis	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Das neue Zeugnis ist eingeführt. Es wurde ein Kriterienkatalog bereitgestellt. Die Einführung durch den Kanton erfolgte aber sehr überhastet. Absprache und Koordination waren kaum möglich. ▪ Im Schuljahr 09/10 wird die Thematik noch einmal aufgegriffen und in den Stufengruppen werden Absprachen getroffen.
Religion und Kultur	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die gestaffelte Einführung in ... beginnt erst auf das Schuljahr 10/11. Erste Lehrpersonen haben die Ausbildung begonnen.
Heterogenität / Sonderpädagogik	
Sonderpädagogik	
ISF im ...	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ... hat die sonderpädagogischen Massnahmen des neuen Volksschulgesetzes auf das Schuljahr 08/09 umgesetzt. ▪ Das IF im ... wurde neu organisiert und es kam zu grösseren personellen Wechseln. Es wurden IF-Teams gebildet und es findet gemäss kantonalen Vorgaben ein Teil des Unterrichts im Teamteaching statt. Die Umstellung ist mehrheitlich geglückt, an Optimierungen wird gearbeitet (z.B. Teamteaching). Noch werden aber mangelnde Ressourcen beklagt.
ICF-System	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mit der Umsetzung der sonderpädagogischen Massnahmen des VSG wurde auch das schulische Standortgespräch (SSG) eingeführt. Im SSG fliessen Elemente des ICF-Systems ein. Auf eine gesonderte Behandlung wurde aber wegen Doppelspurigkeit verzichtet. ▪ Das Verfahren des SSG wurde im letzten und wird im aktuellen Schuljahr vertieft behandelt (u.a. Weiterbildung).

<p>Umgang mit Heterogenität</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diese Thematik bildet den Schwerpunkt für den zweiten Teil der Schulprogrammperiode. ▪ Im Vordergrund stehen das altersdurchmischte Lernen (ADL) und das forschende Lernen.
<p>DaZ / Auffangunterricht</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wurde zurückgestellt, weil der Kanton die Instrumente für die Lernstandserfassung noch nicht bereitgestellt hat.
<p>Partizipation</p>
<p>EMW</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Einführung und Weiterentwicklung der Elternmitwirkung ... ist geglückt. Die Zusammenarbeit ist sehr erfreulich. ▪ Eine Evaluation wird aus Kapazitätsgründen um ein Jahr verschoben (Schuljahr 10/11). ▪ In der „Umsetzungsplanung von Massnahmen auf der Grundlage des Evaluationsberichtes“ wird eine regelmässige Feedbackkultur angestrebt. Aktuell wird im Rahmen der Gewaltprävention ein Eltern- und Schüler/innen-Feedback eingeholt.
<p>SMW</p>
<p>Reorganisation Kinderparlament</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mit personellen Wechsels bei der Schulsozialarbeit hat sich die Reorganisation des Kinderparlamentes verzögert. Auf das aktuelle Schuljahr ist mit einem neuen Konzept begonnen worden.
<p>Mitwirkung Pausenplatzgestaltung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Umgestaltung des Pausenplatzes ist zurückgestellt worden. Wann genau der Bau erfolgen wird, ist noch unklar. Für das Kinderparlament muss ein neues Mitgestaltungsprojekt gefunden werden.
<p>Verbindlichkeiten / Politische Bildung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Das Projekt der politischen Bildung wird im Moment nicht weiter verfolgt. Es hat aus Kapazitätsgründen keine Priorität. ▪ Verbindlichkeiten werden im Bereich Klassenrat (Partizipation auf Klassenebene) angestrebt.
<p>Gesunde Schule</p>
<p>Gewaltprävention/Peacemaker</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mit personellen Wechsels bei der Schulsozialarbeit muss die Gewaltprävention neu aktiviert werden. Dazu zeigt das Projekt „Peacemaker / Freundliche Schule“ gewisse Abnützungserscheinungen. ▪ Aktuell wird die Situation analysiert (inkl. Eltern- und Schüler/innen-Feedback) und Anpassungen werden vorgenommen.
<p>Schulische Anlässe / Rituale</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Die schulischen Anlässe wurden im üblichen Rahmen durchgeführt. Einzig das geplante ...fest ist der Schweinegrippe zum Opfer gefallen und musste verschoben werden. ▪ Es wird angestrebt, gemeinsame Rituale verstärkt im Schulalltag zu verankern. Das Team ist sich über die Intensität aber nicht einig.
<p>Ressourcenplanung Lehrpersonen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Es wurde ein Weiterbildung zum Thema „Selbstmanagement“ durchgeführt. Die Resonanz bei den Lehrpersonen war sehr gut. ▪ Der fordernde Schulalltag und der Umgang damit ist zunehmend auch Thema bei den Mitarbeitergesprächen.
<p>Teambildung / Gesellige Anlässe</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hat im ... einen erfreulich hohen Stellenwert und fördert den Zusammenhalt und die Identifikation mit dem Schulhaus.
<p>Sicherheit</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Das Thema Sicherheit gewinnt zunehmend an Bedeutung. Das Verhalten im Not- und Brandfall wurde im Team behandelt. Mit den Klassen werden regelmässig Alarmierungsübungen durchgeführt. ▪ Die Lehrpersonen wurden in erster Hilfe weitergebildet. Eine Folgeveranstaltung ist geplant.

Anhang 19: Leitbild der Schule C

• **Gemeinschaft leben**

Wir pflegen und achten die Individualität jedes einzelnen. Die Schule ■■■■■ bildet eine Gemeinschaft, die in gegenseitiger Wertschätzung und Toleranz fähig ist, mit Konflikten umzugehen und Verantwortung füreinander zu übernehmen.

• **Wertvorstellungen pflegen**

Wir leben und handeln bewusst nach unseren gemeinsamen Erziehungszielen. Offenheit und Rücksichtnahme gegenüber Mensch und Umwelt sind uns wichtig.

• **Lernen und Leisten**

Wir schaffen Raum und Zeit, unsere Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz zu entwickeln. Für unser Lernen und für unsere Leistung übernehmen wir Verantwortung.

• **Wohlbefinden ermöglichen**

Wir kennen unsere Bedürfnisse, nehmen sie ernst und lernen damit umzugehen. Schulhaus und Umgebung sind Lebensraum für Vielfalt und Kreativität.

• **Schule und Umfeld**

Die Infrastruktur und Organisation entsprechen den vielfältigen pädagogischen Ansprüchen der Schule.
Die Lehrerschaft begegnet gesellschaftlichen Entwicklungen mit kritischer Offenheit. Transparenz prägt die Beziehungen zu unserem Umfeld.

Anhang 20: Schulprogramm der Schule C

Schulprogramm Schule [REDACTED] 2008 / 2012

• Entwicklungsziele




Entwicklungsziele – Daran arbeiten wir	Thema und Ziele	Bezug	Ist-Zustand Das machen wir bereits	Zielsetzung Das wollen wir erreichen	Planung/Massnahmen So gehen wir es an	Überprüfung Daran erkennen wir, dass das Ziel erreicht wurde	Zeitraum Dann führen wir es durch	Ressourcen Die Mittel benötigen wir
	Elternmitwirkung / Schülerpartizipation	NVSG	<ul style="list-style-type: none"> • Elternrat [REDACTED] • Schülerrat • Klassenrat: 	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern engagieren sich weiterhin für die Schule • Aufgaben der Klassendelegierten klar regeln (Rechte & Pflichten) • Selbstbestimmte Schülerprojekte mit Zielen / Zielüberprüfung • Mitverantwortung auf Schülerebene 	<ul style="list-style-type: none"> • AG Elternmitarbeit: Planung für das ganze Schuljahr • Pflichtenheft regelt die Zusammenarbeit zwischen LP / Klasseneltern/ Delegierten • AG Schülerrat erarbeitet Vorschlag • Wöchentliche Durchführung innerhalb der Klasse gemäss den abgemachten Standards 	<ul style="list-style-type: none"> • EVA durch AG „Elternmitarbeit“ • EVA durch AG „Schülerrat“ • EVA an Stufensitzung 	<ul style="list-style-type: none"> • 2008 / 12 • 2008 / 12 • 2008 / 12 	
	Umgang mit Heterogenität	GSP	<ul style="list-style-type: none"> • Teilintegration HPS • Erweiterte Lernformen praktizieren (ELF) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bisherige Form der Integration beibehalten • Binnen-differenzierung innerhalb der Klasse 	<ul style="list-style-type: none"> • HPS-Schüler besuchen Lektionen in Regelklassen • Alle Klassen arbeiten weiterhin mit ELF im Hinblick auf IF • Anpassung von ELF an integrative 	<ul style="list-style-type: none"> • EVA an Jahressitzung [REDACTED] S • EVA an Stufensitzung 	<ul style="list-style-type: none"> • 2008 / 12 • 2008 / 12 • 2009 / 12 	

				Förderung mit Unterstützung der schulischen SHP			
			<ul style="list-style-type: none">• Alle LP setzen sich mit IF auseinander ein	<ul style="list-style-type: none">• Gemeindeinterne Weiterbildung		<ul style="list-style-type: none">• 2009	
Gesunde Schule	GSP	<ul style="list-style-type: none">• Baustein 1• Baustein 2	<ul style="list-style-type: none">• Förderung der Freude an der Bewegung und gezielte Leistungssteigerung• Verbindliches Regelwerk mit Massnahmenkatalog beibehalten	<ul style="list-style-type: none">• Regelmässig Sportstunden im Freien mit dem Schwerpunkt Leichtathletik / Spiel• Bildung AG	<ul style="list-style-type: none">• Sporttag mit Leistungstest	<ul style="list-style-type: none">• 2008 / 12• 2008 / 09• 2008 / 12	<ul style="list-style-type: none">• Eine intakte Aussenanlage
Sprachförderung	Kanton	<ul style="list-style-type: none">• Vielfältige Angebote zu den vier Teilkompetenzen des Spracherwerbs• Lernstand-erhebung mit allen 2. Klassen durch HF-LP	<ul style="list-style-type: none">• Angebote weiter einsetzen• Freude am Lesen fördern	<ul style="list-style-type: none">• Gemeinsame Leseprojekte an Stufensitzungen ausarbeiten• Projektwoche zum Thema „Leseförderung“	<ul style="list-style-type: none">• Nutzung der Mediothek gemäss Ausleihstatistik (jährlich)	<ul style="list-style-type: none">• 2008 / 12• 2009/ 10• 2011/ 12	

Schulprogramm Schule [REDACTED] 2008 / 2012

• Sicherungsziele

Sicherungsziele – Das wollen wir erhalten	Lernen & Leisten	Leitbild [REDACTED]	<ul style="list-style-type: none"> • Wir setzen uns mit der Beurteilungsthematik auseinander • Wir fördern die SchülerInnen gemäss ihren Fähigkeiten • Wir üben und übernehmen Eigenverantwortung 		<ul style="list-style-type: none"> • Stufen- spezifisches Gesamtbeurteilungsfomular anwenden • Wir vermitteln vielseitige Arbeits- und Lerntechniken • Wir leiten zum selbständigen Lernen an und sichern die Qualität des Unterrichts anhand von Schülerfeedbacks 		<ul style="list-style-type: none"> • 2008 / 12 • 2008 / 12 • 2008 / 12 	
	Gemeinschaft leben	Leitbild [REDACTED]	<ul style="list-style-type: none"> • Wir arbeiten klassenübergreifend und führen gemeinsame Anlässe durch • Wir pflegen die Geselligkeit 		<ul style="list-style-type: none"> • Wir pflegen die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in Stufen- und Jahrgangteams • Wir führen traditionelle gemeinsame Anlässe durch 	• EVA Jahresplanung	<ul style="list-style-type: none"> • 2008 / 12 • 2008 / 12 	
	Wertvorstellungen pflegen	Leitbild [REDACTED]	<ul style="list-style-type: none"> • Wir setzen gemeinsame Erziehungsziele um 		<ul style="list-style-type: none"> • Wir setzen zwei Erziehungswerte pro Schuljahr um 	• EVA halbjährlich durch Verantwortliche für den jeweiligen Erziehungswert	<ul style="list-style-type: none"> • 2008 / 12 	

	Wertvorstellungen pflegen	Leitbild 	<ul style="list-style-type: none"> • Wir setzen gemeinsame Erziehungsziele um • Wir pflegen das Umweltbewusstsein 		<ul style="list-style-type: none"> • Wir setzen zwei Erziehungswerte pro Schuljahr um • Wir tragen Sorge zur Schulhausumgebung 	<ul style="list-style-type: none"> • EVA halbjährlich durch Verantwortliche für den jeweiligen Erziehungswert 	<ul style="list-style-type: none"> • 2008 / 12 • 2008 / 12 	
	Schule & Umfeld	Leitbild 	<ul style="list-style-type: none"> • Wir nutzen ausserschulische Ressourcen 		<ul style="list-style-type: none"> • Wir pflegen den regelmässigen Austausch mit Vereinen, Heimatkunde, Polizei, usw. • Wir nutzen eine reich ausgestattete Mediothek • Wir öffnen unsere Schulzimmer für Seniorenarbeit 		<ul style="list-style-type: none"> • 2008 / 12 	
	Wohlbefinden ermöglichen	Leitbild 	<ul style="list-style-type: none"> • Wir pflegen schulhauseigene Traditionen und Rituale 		<ul style="list-style-type: none"> • Wir begleiten neue Erstklässler mit Hilfe des „Götti-Systems“ • Wir verabschieden die 6-Klässler gemeinsam 		<ul style="list-style-type: none"> • 2008 / 12 	

Anhang 21: Auszug aus dem Jahresplan der Schule C

KW	vom	bis	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sa						
34	23.08.10	27.08.10	HF-Apéro / Vorstellen neue Lehrpersonen	GSP			Apéro für Neue Lehrpersonen mit GSP im [REDACTED]							
35	30.08.10	03.09.10	Weiterbildung Thema "Amok" im SH [REDACTED]				GSP-Tagung	GSP-T						
36	06.09.10	10.09.10	Schulkonferenz	SR										
37	13.09.10	17.09.10	Knabenschieszen [REDACTED] - Olympiade			[REDACTED] - Olympiade								
38	20.09.10	24.09.10	Schulentwicklung	SL										
39	27.09.10	01.10.10	Schulkonferenz											
40	04.10.10	08.10.10	Stufensitzung / Bezugsklassen Treffen	SR										
41	11.10.10	15.10.10	Herbstferien											
42	18.10.10	22.10.10	Herbstferien											
43	25.10.10	29.10.10	Schulentwicklung											
44	01.11.10	05.11.10	Stufensitzung			Übertrittselterabend	GSP-Tagung	GSP-T						
45	08.11.10	12.11.10	Schulkonferenz - HK-Ausstellung ganzer November			Besuchsmorgen								
46	15.11.10	19.11.10	Schulentwicklung	Kapitelnachmittag SL-WB										
47	22.11.10	26.11.10	Stufensitzung	SR	Weiterbildung	Weiterbildung	[REDACTED]							
48	29.11.10	03.12.10	Schulkonferenz											
49	06.12.10	10.12.10	Schulentwicklung	SL										
50	13.12.10	17.12.10	Stufensitzung / Bezugsklassen Treffen	GSP										
51	20.12.10	24.12.10	Schulkonferenz / Weihnachtsapéro			Schulsilvester								
52	27.12.10	31.12.10	Weihnachtsferien											

...

Ab November HK-Ausstellung

■ Jahresplanung 2010 - 2011

02.12.10

2v2

Anhang 22: Zwei Beschriebe der Projekt-/Arbeitsgruppen der Schule C

AG Leseförderung „Ist-Analyse & Projektvorschläge“

Jahresplanung 2010/11

Schwerpunkt Schulprogramm

• Mitglieder:

[NN] SL, [NN] SL, [NN] UST, [NN] HF, [NN] MST

• Zielsetzung:

• Durchführung „Ist-Analyse“ in den Stufen UST & MST anlässlich Stufensitzungen

• Inhalte:

- Gemäss Schulprogramm 2008/12
 - Angebote zur Leseförderung weiter einsetzen und entwickeln
 - Freude am Lesen fördern

• Arbeits- und Ablaufplan für Schuljahr 2010/11

• Planung gemäss Projektplanung (im Anhang)

• Mögliche EVA

Elternmitarbeit Aufgabenbereich

• Mitglieder:

[NN], [NN]

• Zielsetzung:

- Elternmitarbeit gemäss Reglement und Aufgabenbeschrieb
- Alle AG's [sic] der Eltern werden weitergeführt
- Neue Themen aufgreifen und nach Möglichkeit umsetzen

• Inhalte:

- gemäss Beilagen (Reglement)

• Arbeits- und Ablaufplan für Schuljahr 2010/11

- Gemäss Jahresplanung

• Mögliche EVA

- Sind sämtliche zu übernehmende Aufgabenbereiche durch engagierte Eltern besetzt

Anhang 23: Evaluationsprotokoll Stufensitzung Unterstufe der Schule C

Ergebnisse und Fakten, die befriedigen

- Die Sitzungen sind gut vorbereitet und strukturiert, sie werden kompetent, aufmerksam und klar geleitet. Das Zeitfenster wird eingehalten, die Sitzungen haben eine hohe Effizienz. Der Sitzungsrythmus ist befriedigend. Die Traktandenbearbeitung ist flexibel, Wünsche können eingebracht werden und die Verpflegung wird geschätzt.
(Zusammenfassung von 12 Voten)
- An den Sitzungen herrscht eine gute, offene und ehrliche Atmosphäre. Sie bieten einen Zeitrahmen für den intensiven Austausch von Gedanken, Unterrichtsmaterialien und pädagogischen Themen (Arbeit an den Anforderungsprofilen in M und D). Sie sind auch für TT- und Entlastungspersonen befriedigend.
(Zusammenfassung von 10 Voten)
- Die Themen sind gut ausgewählt, pädagogisch relevant, praxisnah und unterrichtsbezogen (Turnlektionen, Leselektüren, Auflockerung im Unterricht). Sie bringen einen direkten Nutzen für den Schulalltag.
(Zusammenfassung von 7 Voten)

Störungen, Missstände, Probleme

- Die Führung ist zu wenig straff, die Sitzungen zu wenig effizient und zu gemütlich. Es gibt manchmal spontane Diskussionen zu nicht traktandierten Themen. Wir bleiben zu wenig beim jeweiligen Thema.
(Zusammenfassung von 2 Voten)
- Der Nutzen für den Unterricht ist gering, auch für TT-, B-, und Entlastungslehrpersonen.
(Zusammenfassung von 2 Voten)
- Die Themen sind unwichtig für lange Diskussionen (Materialbestellung), pädagogisch zu wenig innovativ, die Arbeit an den Anforderungsprofilen in M und D war ineffizient, das Resultat blieb aus.
(Zusammenfassung von 4 Voten)

Wünsche für die Zukunft

- Weiterhin regelmässigen und intensiven Austausch über praxisnahe Themen. Mehr Zeit für unterstufenrelevante Themen, Expertenwissen einbeziehen. Lektionen zu ausgewählten Themen (inkl. konkrete Planung und Materialien) zusammenstellen und dem Team zugänglich machen (analog Thema „Top of Sport“)
(Zusammenfassung von 8 Voten)

- Konkrete Vorschläge für den Themenspeicher: neue Unterrichtsformen, Integration von Kindern aus Sonderschulen, Massnahmen bei Störungen im Unterricht, Computer (Anwendung, Lernziele, allg. gültige Abmachungen)
(4 Voten)
- Offene Traktandenliste, Blitzlicht am Schluss der Sitzung, Traktandenliste mit Zeitplan erstellen und einhalten, keine Diskussion zu nicht traktandierten Themen, [NN] soll weitermachen
(Zusammenfassung von 4 Voten)

Was ich noch sagen wollte...

- Gewinnbringende Sitzungen machen zufrieden. Es ist schön, dass ich einfach nach meiner B-Stunde dazustossen kann.
(Zusammenfassung von 2 Voten)
- Dank an [NN] für die Arbeit, für die gute Leitung, für die offenen Ohren, für Wünsche und Anliegen.
(Zusammenfassung von 4 Voten)
- Offene Frage: Wer setzt bei der Themenwahl die Prioritäten? Darf ich Themen einbringen?
(Zusammenfassung von 2 Voten)

Anhang 24: Leitbild der Schule D (externe Version)

1. Wir setzen uns gemeinsam Ziele.
2. Wir schätzen und anerkennen Vielfalt.
3. Wir fördern und fordern geduldig.
4. Wir orientieren uns am Wohl der Gemeinschaft.
5. Wir hören aufmerksam zu, den Schülerinnen und Schülern, den Eltern und den Kolleginnen und Kollegen.
6. Wir setzen uns für Natur und Umwelt ein.
7. Wir lösen Konflikte mit gesundem Menschenverstand.
8. Wir sind offen und wach bei Neuem und Bewährtem.
9. Wir freuen uns mit unseren Schülerinnen und Schülern über deren Erfolg.
10. Wir lassen unseren Worten Taten folgen.

Anhang 25: Leitbild der Schule D (interne Version)

Schulkultur

Wir schaffen eine Schule, in der Schülerinnen und Schüler gerne lernen und Lehrerinnen und Lehrer gerne lehren

- Im Zentrum unseres Handelns stehen die Schülerinnen und Schüler und ihr Schulerfolg.
- Wir schätzen die Vielfalt und begegnen anderen Kulturen, Lebensweisen und Ansichten mit Offenheit, Interesse und Respekt.
- Bei Konflikten suchen wir nach konstruktiven Lösungen.
- Wir unterstützen und fördern einen gesundheits- und umweltbewussten Lebensstil.

Schülerinnen und Schüler

Wir begleiten Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zu selbständigen, verantwortungsbewussten, kritischen und rücksichtsvollen Menschen

- Wir fördern Schülerinnen und Schüler in Selbst-, Sach-, Sozial- und Methodenkompetenz und fordern von ihnen aktive Mitarbeit.
- Wir bieten Möglichkeiten zur Mitsprache.
- Wir stärken die Gemeinschaft durch Rituale und Anlässe.

Unterricht

Wir fördern die Schülerinnen und Schüler gemäss ihren Fähigkeiten in altersdurchmischten Klassen

- Wir pflegen ein Unterrichtsklima, das ein motiviertes Lernen und Zusammenarbeiten ermöglicht.
- Wir gestalten einen lebendigen und vielfältigen Unterricht.

Kollegium

Wir arbeiten gemeinsam an Inhalten und Zielen

- Wir begegnen einander mit Respekt, Vertrauen und Humor.
- Wir übernehmen Verantwortung und nutzen individuelle Fähigkeiten.

Eltern

Wir pflegen eine konstruktive Zusammenarbeit mit den Eltern

- Wir informieren die Eltern regelmässig über das Schulgeschehen.
- Wir binden Eltern in die Verantwortung mit ein und arbeiten mit ihnen zusammen.
- Wir sind den Anliegen der Eltern gegenüber offen und fördern deren Mitwirkung.

Öffentlichkeit

Wir informieren die Öffentlichkeit regelmässig über unsere Schule

- Wir gewähren Einblick in unsere Aktivitäten.
- Wir nutzen verschiedene Medien zur Kommunikation.

Qualität

Wir sichern und entwickeln die Qualität unserer Arbeit

- Wir beziehen Rückmeldungen von Schulkindern, Team, Eltern und der Schulpflege bei der Zielsetzung mit ein.
- Wir überprüfen und hinterfragen unsere Ziele und Methoden regelmässig auf Relevanz und Wirksamkeit.
- Wir sind offen und kritisch gegenüber Neuem und Bewährtem.
- Wir bilden uns individuell und im Team weiter.
- Wir freuen uns gemeinsam mit den Schulkindern über deren Erfolge.
- Wir lassen unseren Worten Taten folgen.

Anhang 26: Schulprogramm der Schule D

Schwerpunkt Projekt	Zielbeschreibung	Massnahmen	Umsetzung geplant für				Backlist
			10/11	11/12	12/13	13/14	
1. LEHREN UND LERNEN							
1.1. Wir fördern das aktive und selbstverantwortliche Lernen							
1.1.1 Optimierung der Schulräumlichkeiten:	Das Nutzungs- und Gestaltungskonzept der Schulräume ist den Bedürfnissen der Lehrpersonen und Klassen besser angepasst und fördert die Möglichkeiten und die Autonomie im Lernen.	Ist-Zustand erfassen. Zielvorstellungen bei Benutzern erfassen. Realisierbarkeit abklären Umsetzung (Dreijahresplan)	K?	K	U	U	
1.1.2. Weiterbildung Lehrpersonen in Bezug auf autonome Lernformen.	Die Lehrpersonen sind über autonome Lernformen und deren praktische Umsetzung informiert.		U				
1.1.3. Lerntechniken	Die Kinder wissen bis zur 6. Klasse, welche Lerntechniken für sie geeignet sind und wenden sie an.	Die Lehrpersonen stellen den Kindern verschiedene Lerntechniken vor und probieren sie mit den Kindern aus.	W	W	W	W	
1.2. Möglichst alle Kinder sollen in unseren Klassen integriert gefördert werden							
1.2.1. Kinder mit besonderen Bedürfnissen	Das sonderpädagogische Konzept der Schule wird umgesetzt. Die vorhandenen Ressourcen werden optimal genutzt.	An den Stufenkonventen findet ein kontinuierlicher Austausch zwischen If-, DaZ-Lehrpersonen und Therapeutinnen statt.	W	W	W	W	
w: weiterführen / a: aktualisieren / k: konzipieren / e: entscheiden / u: umsetzen / ü: überprüfen , 08.12.09							

Schwerpunkt Projekt	Zielbeschreibung	Massnahmen	Umsetzung geplant für				Backlist
			10/11	11/12	12/13	13/14	
1.2.2. Integrierte Sonderschüler	Nach Möglichkeit nehmen wir Kinder mit Sonderschulstatus in unsere Klassen auf.	Die einzelnen Settings werden halbjährlich überprüft und angepasst.	W	W	W	W	
1.2.3. Begabungsförderung	Für die individuelle Förderung stehen in Mathematik Materialien für Kinder und Lehrpersonen bereit.	Für Mathematik stehen Materialien für 2.- 4. Klassen bereit.	W	W	W	W	
1.2.4 Lernlandschaften	Für die individuelle Förderung werden in Sprache und M/U Materialien bereitgestellt. Ziel: Lernlandschaften	Für die Sprachförderung und für die naturwissenschaftlichen Fächer werden Materialien bereitgestellt		k/u	U	U	
1.3. Wir arbeiten mit Mehrklassenabteilungen							
1.3.1. Mehrklassenabteilungen	Die pädagogischen und organisatorischen Vorteile der MKA werden ausgenützt.	Durch gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen und Schulbesuche an Partnerschulen werden die Möglichkeiten immer besser ausgenützt.	W	W	W	W	
1.3.2. Zusammenarbeit in den Parallelklassen	Es bestehen Absprachen betreffend Stoff, Beurteilung etc. Die vorhandenen Ressourcen werden für alle gewinnbringend eingesetzt.	Es besteht eine verbindliche Zusammenarbeit in den einzelnen Stufen.	W	W	W	W	
1.3.3. Zusammenarbeit mit anderen Schulen	Wir pflegen einen Austausch zwischen Schulen mit MKA	Wir sind im Teilnetzwerk adL des Kantons mit einer Lehrperson vertreten.	W	W	W	W	
w: weiterführen / a: aktualisieren / k: konzipieren / e: entscheiden / u: umsetzen / ü: überprüfen , 08.12.09							

Schwerpunkt Projekt	Zielbeschreibung	Massnahmen	Umsetzung geplant für				Backlist
			10/11	11/12	12/13	13/14	
1.4. Wir beurteilen unsere Kinder ganzheitlich							
1.4.1 Lernstandserfassungen	Wir machen von allen Kindern regelmässig Lernstandserfassungen, damit Kinder die weiter Unterstützt und gefördert werden.	Im 2. Kindergarten und in der 2. Klasse wird von jedem Kind der Lernstand erhoben. In der 3. und 5. Klasse wird der Lernstand mit dem Klassencockpit erhoben.	W	w/ü	W	W	
1.4.2 Selbstbeurteilung	Die Kinder lernen ihre Arbeit selbst einzuschätzen	Die Kinder beurteilen sich in allen drei Bereichen	W	W	W	W	
1.4.3.Talente erkennen und nutzen	Wir versuchen die Fähigkeiten unserer Kinder zu entdecken.	Wir ermöglichen für alle Kinder Erfolgserlebnisse.					
1.5. Wir lernen exemplarisch							
1.5.2 Portfolio Ein Portfolio ist eine zielgerichtete und systematische Sammlung von Arbeiten unterschiedlicher Art, die die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden in einem oder mehreren Lernbereichen darstellt und reflektiert.	<ul style="list-style-type: none">eigene Lernprozesse und Lernwege zu beschreibenbesonders gelungene Arbeiten vorzustellenKenntnisse nachzuweisenüber den laufenden Arbeitsprozess zu berichtenüber einen abgeschlossenen Arbeitsprozess zu berichten	Jedes Kind ab der 3.Klasse legt Arbeiten des laufenden Jahres in einer Mappe ab.		K	U		
1.6. Wir fördern das Umweltbewusstsein unter Mithilfe des Hausdienstes							
1.6.1. Ökologie	Die Kinder kennen die wichtigsten ökologischen Zusammenhänge.	Einbezug von aktuellen Ereignissen in den Unterricht.					
w: weiterführen / a: aktualisieren / k: konzipieren / e: entscheiden / u: umsetzen / ü: überprüfen , 08.12.09							

Schwerpunkt Projekt	Zielbeschreibung	Massnahmen	Umsetzung geplant für				Backlist
			10/11	11/12	12/13	13/14	
1.6.2. Umgang mit Abfällen	Abfälle werden im Schulhaus getrennt entsorgt.	Bereitstellen der nötigen Behälter/Sammelstellen. Weiterführen Abfallunterricht					
1.6.3. Energie	Lehrteam und Kinder achten auf den sparsamen Umgang mit Energie.						

2. LEBENSRAUM SCHULE

2.1. Wir pflegen bewusst unsere Schulkultur

2.1.1 Traditionen und Anlässe	Das Schuljahr wird durch verschiedene Gemeinschaftserlebnisse gegliedert und mitgeprägt.	Jährlich finden statt: Schuljahr-Eröffnungsfeier, Jahresschlussstag/Feier in der Regel finden statt: Sporttag, Räbeliechtliumzug, Advents-singen, Wahlfachnachmittage oder Wahlfachtag, Flohmarkt (Unterstufe)	W	W	W	W	
2.1.2.1 Schulhausprojekte	Projektwochen oder -tage haben ein bestimmtes Thema. Es werden nach Möglichkeit alle Stufen einbezogen.	Themen: Training Sozialkompetenz, Sprache/Texte, Natur, Technik, Sport	U	U	U	U	
2.1.2.2. Schulhausprojekt Circolino Pipistrello	Jedes Kind erlebt einmal in seiner Primarschulzeit eine Woche mit dem Circolino Pipistrello	Zirkuswoche für Juli 2012 planen und budgetieren		U			
2.1.3. Betreuung	Durch Blockzeiten und Mittagsbetreuung (freiwilliges Angebot für Eltern, die ihr Kind über Mittag nicht betreuen können) besteht die Möglichkeit, ein Kind von Schulbeginn bis zum Ende der Nachmittagsschule lückenlos betreuen zu lassen.	Die Betreuerin ist eine wichtige Bezugsperson für die Kinder. Die Schulhausregeln gelten auch für die Zeit der Mittagsbetreuung	W	W	W	W	

w: weiterführen / a: aktualisieren / k: konzipieren / e: entscheiden / u: umsetzen / ü: überprüfen , 08.12.09

Schwerpunkt Projekt	Zielbeschreibung	Massnahmen	Umsetzung geplant für				Backlist
			10/11	11/12	12/13	13/14	
2.1.4. Schulhausregeln	Für das Zusammenleben in der Schule gelten klare Regeln.	Sie werden von allen Teammitgliedern durchgesetzt und den Eltern kommuniziert.	W	W	W	W	
2.2. Die Kinder gestalten unsere Schule mit.							
2.2.1. SchülerInnenmitsprache	In allen Klassen findet regelmässig ein Klassenrat statt. Jede Klasse wählt 2 Delegierte in den Schülerrat	Der Klassenrat findet mindestens vierzehntäglich, der Schülerrat nach Bedarf, mindestens aber einmal pro Quartal statt.	W	W	W	W	
3. KOOPERATIONEN							
3.1. Alle an der Schule Beteiligten werden angemessen informiert und als Gesprächspartner ernst genommen							
3.1.1. Elternmitwirkung	Mitsprache und Kompetenzen der Eltern und des Elternrates sind geklärt	Informationswege überprüfen. Reglement des ER 2009	W	W	W	W	
3.1.2. Homepage der Gemeinde	Die Seiten der Schule bieten Einblick in unsere Schule, enthalten wichtige Informationen.	Die Homepage wird wöchentlich aktualisiert und periodisch nachgeführt	W	W	W	W	
3.1.3. „Schul-Info“ Mitteilungsblatt der Schule	Mit dem Schul-Info werden die Eltern über Schulanlässe und aktuelle Themen informiert	Die Schul-Info erscheinen 4 mal jährlich und werden an alle Eltern verteilt. Die Infos sind auch auf der Webseite der Schule als pdf erhältlich.	W	W	W	W	
3.1.4. Info-Broschüre	In der Info-Broschüre werden die Eltern über alle wissenswerten Themen der Schule informiert.	Die Dokumentation wird jährlich an alle Eltern abgegeben.	W	W	W	W	
w: weiterführen / a: aktualisieren / k: konzipieren / e: entscheiden / u: umsetzen / ü: überprüfen , 08.12.09							

Schwerpunkt Projekt	Zielbeschreibung	Massnahmen	Umsetzung geplant für				Backlist
			10/11	11/12	12/13	13/14	

4. PROFESSIONALITÄT UND PERSONALFÖRDERUNG

4.1. Wir überprüfen die Qualität unserer Arbeit

4.1.1. Standortbestimmung	An einer jährlichen Standortbestimmung überprüft das Schulteam seine Arbeit	Jedes Jahr findet eine Standortbestimmung statt. Sie bildet die Grundlage für die Jahresplanung	W	W	W	W	
4.1.2. Klausurtagung	Nachdenken über die Schule, Visionen entwickeln	Jährliche Klausurtagung von SP, SK und Delegation ER	W	W	W	W	
4.1.3. Projektevaluationen	Schulhausanlässe und –Projekte werden mit den entsprechenden Anspruchsgruppen evaluiert. Evaluationen sollen der Sicherung und Förderung von Qualität in allen Tätigkeitsfeldern der Schule dienen.	Die Evaluation findet in der nächstfolgenden Schulkonferenz statt und wird im Protokoll der SK festgehalten.	W	W	W	W	
4.1.5. Fortbildung	Die Lehrkräfte unserer Schule bilden sich regelmässig weiter.	An den jährlichen MAG werden entsprechende Ziele vereinbart. Für eine Vollzeiteinheit stehen pro Jahr 400 Fr. für den Besuch von Kursen zur Verfügung. Pro Jahr finden 2 schulinterne FB statt.	W	W	W	W	
4.1.6. Kollegiales Feedback	Jede Lehrkraft wird mindestens einmal besucht und erhält ein entsprechendes Feedback.	Je 2 Lehrkräfte besuchen sich in einem Schuljahr gegenseitig mindestens einmal.	W	W	W	W	
4.1.8. Kompetenzen/Resourcen im Lehrteam	Alle Lehrkräfte setzen ihre speziellen Fähigkeiten und Begabungen in der Schule ein.	Expertenwissen soll in jedem MAG thematisiert werden.	U	U	U	U	

w: weiterführen / a: aktualisieren / k: konzipieren / e: entscheiden / u: umsetzen / ü: überprüfen , 08.12.09

Ersteller: SL/[NN], Datum: 8.12.2009, Status: Von Schulkonferenz verabschiedet

Anhang 27: Jahresplan der Schule D 2010/11

Aufwand	Schuljahr 2010/2011		
	Thema	Auftrag an	Thema
	1. Neubesetzung SL	Schulbehörde, Schulleitung	
	2. Einarbeiten der neuen SP		
	3. Elternmitwirkung	SK / ER	
	4. Öffentlichkeitsarbeit, Kommunikation intern/extern	SL / SP	
	5. Konsolidierung der Q- Gruppen	Schulkonferenz	
Entwicklung	6. Gesundheitsförderung Optimierung der Schulräumlichkeiten	Arbeitsgruppe	Qualitätsverständnis

Q-Gruppen

1. Tagesstrukturen

Projektauftrag	Leitung	Mitglieder	
Ressourcen: Sitzungsgeld	[NN], [NN]	[NN], [NN]	SL
Dauer: permanent			

2. Mehrklassenabteilungen

Projektauftrag vom	Leitung	Mitglieder	
Ressourcen: Stufenkonferenz	[NN]	[NN], [NN], [NN], [NN]	[NN], [NN]
Dauer: permanent			

3. Integration

Projektauftrag vom	Leitung	Mitglieder	
Ressourcen: Stufenkonferenz	[NN]	[NN], [NN]	SP [NN]
Dauer: permanent			

4. Gesundheitsförderung

Projektauftrag vom	Leitung	Mitglieder	
Ressourcen: Poolstunden	[NN]	[NN], SV	
Dauer: permanent			

Aktivitäten und Anlässe im Schuljahr 10/11

- | | |
|----------------------------|--|
| • Dienstag, 24. August | Schuljahreröffnungsfeier |
| • Montag, 27. September | Thementag im Tierpark |
| • Freitag, 1. Oktober | Besuchsmorgen |
| • Dienstag, 9. November | Räbeliechtliumzug (V: [NN]) |
| • Donnerstag, 18. Nov. | Besuchsmorgen |
| • Montag, 13. Dezember | Adventssingen im Dorfhuus (V: SL) |
| • Donnerstag, 23. Dezember | Schulsilvester |
| • Januar | Schneesporttag (V: Elternrat/[NN]/[NN]) |
| • 28. Februar-5. März 2011 | Skilager (V: SV) |
| • Mittwoch, 23. März | Besuchsmorgen |
| • Dienstag, 17. Mai | Sporttag ([NN], [NN], [NN]) |
| • Dienstag, 7. Juni | Besuchsmorgen |
| • Donnerstag, 14. Juli | Jahresschlussstag (Elternrat) |
| • Projekttag | Training Sozialkompetenz
Die Daten werden durch die Arbeitsgruppe festgelegt. |

Schulinterne Fortbildung

- **Freitag, 20. August** Schulkonferenz, 10:00 Uhr
- **Freitag, 17. Sept.** Konventsreise
- **Montag, 20. September** Klausurtagung
- **Einführung in „Pfade“** Mittwoch 30. März/Freitag 15. April
- **Schulinterne Fortbildung** (Erweiterte Lehr- und Lernformen)
- **Persönliche Weiterbildung/Schulbesuche der LK** (1 Tag)

Anhang 28: Beispiel eines Projektbeschriebs der Schule D

Auftrag für Projektgruppe

Mehrklassenabteilungen

Leitung:

Mitglieder: Gruppe 2.-4. Klassen
 [NN]
 [NN]
 [NN]

 Gruppe 5./6. Klassen
 [NN]
 [NN]
 [NN]

Entschädigung:

Entlastung: Poollektionen

Auftrag / Ziele:

1. Regelmässiger Austausch/Begleitung der 2.-4. und 5./6. Klassen
2. Jahresthema: Schülerbeurteilung mit Kompetenzraster ausführliche Prüfung des Kompetenzpasses der Gesamtschule ...
3. Vorschlag zur Umsetzung an unserer Schule

Zeitplanung / Meilensteine:

- Ziel 1 bis Ganzes Schuljahr
- Ziel 2 bis Februar 2012
- Ziel 3 bis Mai 2012 Antrag an Schulkonferenz

Auftrag erteilt an der Planungssitzung vom 22. Juni 2011

von Schulkonferenz

Anhang 29: Semesterbericht der Schulleitung D

Berichtsjahr 2009/2010

Quartal: 1. und 2. Quartal

1. Projekte

Projekte im Berichtsjahr	Stand des Projekts
Pausenplatzgestaltung	Kredit für Kletternetz bewilligt
Gesundheitsfördernde Schule	Konzept erarbeiten, Aufnahme in Netzwerk
3 Qualitätsgruppen: <ul style="list-style-type: none">- Mehrklassenabteilungen- Integration- Tagesstrukturen	

2. Personelles

Besuche bei Mitarbeitenden

MA: Vorname, Name	Anzahl besuchte Lektionen	
[NN]	1	
[NN]	1	
[NN]	1	

Urlaub von Mitarbeitenden

MA: Vorname, Name	Gesamtzahl bewilligter Urlaubstage
keine	

Vikariate, Stellvertretungen

MA: Vorname, Name	Abwesenheitsgrund	vertreten durch
[NN]	Krankheit	[NN]
[NN]	Krankheit	[NN]
[NN]	Krankheit	[NN]
[NN]	Krankheit	[NN]/[NN]/[NN]/[NN]
[NN]	Krankheit	[NN]
[NN]	Krankheit	[NN]
[NN]	Krankheit	[NN]

3. Schülerinnen und Schüler

Urlaubsgesuche

Eingegangene	Davon bewilligt	Bemerkungen
1	1	

Schullaufbahnentscheide / Massnahmen (ISF/Stütz- und Förder-)

Art	Anzahl	Bemerkungen
Rep. 5. Klasse	1	Rückversetzung während des Schuljahres
Logopädie	14 5	Einzelektionen 30-45 Min. In Kleingruppen
Psychomotorik	3	Davon 2 bis Dezember
Psychotherapie	1	
Reintegration	1	8 Lektionen bis November 6 Lektionen ab Dezember
DaZ	2 2	Aufnahmeunterricht 4 L Aufbau Unterricht [sic] 2 L

Disziplinar massnahmen

Massnahme	Anzahl	Bemerkungen
keine		

4. Eltern

Elterngespräche

Anzahl	besondere Erkenntnisse/Bemerkungen
4	

Teilnahme an Elternabenden

Datum	Klasse	Bemerkungen
10.9.	Kiga rot	
17.9.	Kiga gelb	
21.9.	KI D	
17.11.	KI E	

Kontakte und Zusammenarbeit mit Eltern auf Schuleinheitsebene

Datum	Anlass	Bemerkungen
21.10.	Elternrat	
19.11.	Besuchsmorgen	Pausenkaffee durch ER
3.11.	Räbeliechtliumzug	Verpflegung durch ER
24.11.	Wahlfachtag	Einige Exkursionen werden durch Eltern begleitet

5. Schulanlässe

Ganze Schule oder mehrere Klassen

Datum	Anlass	Bemerkungen
	Schuljahreöffnung abgesagt	Pandemie
	Sporttag abgesagt	Pandemie
10. Nov.	Räbeliechtliumzug	
24. Nov.	Wahlfachtag	9 verschiedene Exkursionen für 1.-6. Klasse <ul style="list-style-type: none">• Sauriermuseum Aatal• Tinguely Museum Basel• Papiermuseum Basel• Verkehrshaus Luzern• Papiliorama Kerzers• Hauptstadt der Schweiz• Elefanten im Zoo Zürich• Sealife Konstanz• Welt der Wissenschaft• Technorama Winterthur
14. Dez.	Adventssingen	Ca. 250 Besucher
18. Dez.	Schulsilvester	Lagerfeuer auf dem Pausenplatz. Es wurde Punsch gekocht und ausgeschenkt und wer wollte, konnte Schlangenbrot backen. Zum Abschluss des Schulsilvesters besammelten sich alle Kinder beim Christbaum in der Eingangshalle zum gemeinsamen Singen.
6. Januar	3 Königstag und Enthüllung der Tafel gesundheitsfördernde Schule	Die Tafel wurde durch die Königin feierlich enthüllt.

Team, Schulkonferenz

Datum	Anlass	Bemerkungen
9.9.09	ZKM/ELK Fachtagung	2 vielbeachtete Referate und viele Workshops am Nachmittag
	14 Sitzungen der Schulkonferenz	
	4 Stufenkonvente	

6. Finanzen

Siehe Kontoauszug. Die Ausgaben bewegen sich im Rahmen des Budget [sic] mit Ausnahme des Liegenschaftsunterhalts, der Sonderschulung und der Vikariatskosten.

7. Liegenschaft

Aus Sicherheitsgründen wird der hintere Eingang nur noch zwischen 07:45-08:15 und von 13:15-13:45 geöffnet. In der übrigen Zeit kann das Schulhaus nur noch durch den Haupteingang betreten werden.

Ort und Datum
..., 8. Februar 2010

Für die Schulleitung

Anhang 30: Quartalsbericht der Schulleitung D

Berichtsjahr 2010/2011

Quartal: 1. Quartal

1. Projekte

Projekte im Berichtsjahr	Stand des Projekts
Gesundheitsfördernde Schule	Konzept erarbeiten für Schulraumgestaltung und neue Lehr- und Lernformen

2. Personelles

Besuche bei Mitarbeitenden

MA: Vorname, Name	Anzahl besuchte Lektionen	
[NN]	1 + Elternabend	
[NN]	1 + Elternabend	
[NN]/[NN]	Elternabend	
[NN]	Elternabend	
[NN]	Elternabend	
[NN]/[NN]	Elternabend	
[NN]	Elternabend	

Urlaub von Mitarbeitenden

MA: Vorname, Name	Gesamtzahl bewilligter Urlaubstage
keine	

Vikariate, Stellvertretungen

MA: Vorname, Name	Abwesenheitsgrund	vertreten durch
[NN]	WK	[NN]
[NN]	Schwangerschaft	[NN]/[NN]
[NN]	Krankheit	[NN]

3. Schülerinnen und Schüler

Urlaubsgesuche

Eingegangene	Davon bewilligt	Bemerkungen
2	2	

Schullaufbahnentscheide / Massnahmen (ISF/Stütz- und Förder-)

Art	Anzahl	Bemerkungen
Logopädie	15	Einzellektionen 30- 45 Min. oder In [sic] Kleingruppen
Psychomotorik	2	
Psychotherapie	1	
DaZ	3+2 2	Aufnahmeunterricht 6 L Aufbau Unterricht [sic] 2 L

Disziplinar massnahmen

Massnahme	Anzahl	Bemerkungen
Strafnachmittag	2	

4. Eltern

Elterngespräche

Anzahl	besondere Erkenntnisse/Bemerkungen
3	Teilnahme an Standortgesprächen

Kontakte und Zusammenarbeit mit Eltern auf Schuleinheitsebene

Datum	Anlass	Bemerkungen
1.10.	Besuchsmorgen	Pausenkaffee durch ER. Sehr viele Besucher.

5. Schulanlässe

Ganze Schule oder mehrere Klassen

Datum	Anlass	Bemerkungen
23.8.2010	Schuljahreröffnung	Ballonwettfliegen organisiert durch das Elternforum. Die Ballone flogen bis zu 315 km weit und wurden im Gebiet zwischen Innsbruck und Kufstein aufgefunden.
27.9.2010	Tierparktag	Der Unterricht für alle Klassen fand im Tierpark Goldau statt. Jede Klasse wurde durch einen Tierparkranger in ein bestimmtes Thema eingeführt.
1. 10.2010	Besuchsmorgen	

Team, Schulkonferenz

Datum	Anlass	Bemerkungen
17. 9.	Schulbesuch in ...	Schulpflege und Schulteam besuchten die Tagesschule ... und erhielt dort viele Anregungen für eine allfällige Tagesschule Anschliessend Besichtigung der Zentrale Grimsel 2 der Kraftwerke Oberhasli.
	4 Sitzungen der Schulkonferenz	
	2 Stufenkonvente	
20.9.	Klausurtagung	Verabschieden des revidierten Leitbildes und Einführung zum Thema „Schulzimmer als Lernort gestalten“

6. Finanzen

Siehe Kontoauszug. Die Ausgaben bewegen sich im Rahmen des Budgets.
Ausgenommen Konten:

- 1210.3182 Blockzeiten Musikalischer Grundunterricht.
Neueinstufung der Lehrkräfte, im budgetierten Betrag fehlten die Sozialleistungen
- 1214.3620 Beiträge an Musikschule.
Dieser Beitrag ist kaum richtig zu budgetieren, da die Anzahl der Musikschüler sehr stark schwankt.

Ort und Datum

Für die Schulleitung

..., 25. Oktober 2010

Anhang 31: Legislaturziele der Schulpflege E 2010-2014

Legislaturziele der Schulpflege ... für die Periode 2010-2014

- Wir sind eine innovative Schule mit dem Anspruch uns stetig weiterzuentwickeln.
- Wir bewahren und optimieren die hohe Qualität der schulischen und ausserschulischen Angebote.
- Wir sind ein attraktiver Arbeitgeber und tragen unseren engagierten und motivierten MitarbeiterInnen Sorge.
- Wir berücksichtigen die steigenden Schülerzahlen sowie die gesetzlichen Vorgaben und leiten die notwendigen Massnahmen ein.

Anhang 32: Auszug aus dem bisherigen Schulprogramm und Leitbild der Schule E

Liebe Eltern

Sie halten unser überarbeitetes Schulprogramm in Händen. Es gibt Auskunft darüber, welche pädagogischen Schwerpunkte wir an unserer Schule verwirklichen. Es ist auf der Grundlage unseres Leitbilds erarbeitet worden. Sie finden die Kernsätze unseres Leitbildes fett und gross gedruckt, darunter eingerückt und ebenfalls fett die untergeordneten Leitbildsätze. In Standardschrift folgen die konkreten Umsetzungen im Schulalltag.

Aktuelle Informationen erhalten sie mir unseren Quartalsbriefen. Einmal pro Jahr verteilen wir eine Broschüre, die Sie über alle organisatorischen Angelegenheiten informiert.

Unsere Schule ist eine geleitete Schule

Unsere Schule gestalten wir gemeinsam. Wir setzen uns Ziele, die für alle verbindlich sind.

Unsere Schule richtet sich nach dem kantonalen Lehrplan. Wir halten uns an das erarbeitete Leitbild.

An unserem jährlichen Evaluationstag überprüfen wir unsere Schulentwicklung und gewährleisten so die Kontinuität unserer Ausrichtung.

Wir geben uns klare Führungsstrukturen und Kompetenzen, die detailliert im Organisationsstatut festgehalten sind.

Unsere Schule ist geleitet.

Das Organisationsstatut regelt Kompetenzen und Pflichten für alle Beteiligten an unserer Schule. Es dient uns als Orientierungshilfe und wird nach Bedarf angepasst.

Wir treten als Einheit auf

Alle übernehmen Verantwortung im Team.

Die Unterrichtszeiten richten sich nach den kantonalen Bestimmungen (Blockzeiten)

Wir hinterfragen unsere Arbeit und haben den Mut zu Änderungen.

Durchgeführte Projekte werden überprüft und nach Bedarf geändert.

Wir engagieren uns in der Schulentwicklung, sind offen für Neuerungen und werden weitere Projekte überprüfen.

Wir schenken der Teamentwicklung hohe Beachtung.

Wöchentlich treffen wir uns zu einer Teamsitzung. Wir engagieren uns in Arbeitsgruppen. Bei Bedarf klären wir mit einem Supervisor oder einer Supervisorin anstehende Fragen. In besonderen Situationen tauschen wir Stunden ab oder unterstützen uns gegenseitig.

Zwei Mal im Jahr besuchen wir den Unterricht eines Kollegen/einer Kollegin und geben Feedbacks über Stärken und Schwächen ab. Persönliche Weiterbildung ist für uns auch ausserhalb des obligatorischen Bereichs selbstverständlich. An regelmässigen Tagungen arbeiten wir an der Weiterentwicklung unserer Schule und pflegen einen intensiven Erfahrungs- und Wissensaustausch.

Regelmässiger Kontakt und gegenseitige Unterstützung zwischen Schule und Eltern bilden die Grundlage für eine erfolgreiche Ausbildung der Kinder

Einmal pro Jahr und Klasse findet ein Elternabend statt. Mindestens alle 12 Monate erfolgt ein Elterngespräch. Pro Jahr bieten wir in der Schule eine Besuchswoche an. Im Kindergarten sind Besuche nach Absprache jederzeit möglich. Wir freuen uns über die Teilnahme der Eltern an Sporttagen, während Projektwochen, an Exkursionen und Schulreisen. Weitergehende Elternmitarbeit ist in einem besonderen Statut geregelt.

Schule ist ein Stück Leben, das es zu gestalten gilt.

Wir LehrerInnen führen und begleiten das Kind auf seinem Weg / seiner Entdeckungsreise des Lernens.

Freude soll die Grundstimmung an unserer Schule sein, so steht es im Lehrplan der Volksschule. Wir verwirklichen dies mit gestaltenden und phantasievollen Aktivitäten.

Wir fördern und fordern Leistung und unterstützen das Kind in seinen Stärken.

Gesetzte Lernziele überprüfen wir regelmässig mit standardisierten Tests. Mit individuellen Anforderungen nehmen wir Rücksicht auf das unterschiedliche Leistungsvermögen der Kinder. Wir setzen ihnen realistische Ziele und versuchen sie mit ihnen zu erreichen.

Die Schule gibt den Lern- und Veränderungsprozessen Zeit und Raum.

● Mehrklassensystem auf allen Stufen hat den Vorteil der Durchlässigkeit, d.h. SchülerInnen können - wenn die Voraussetzungen dafür gegeben sind - ohne grosse Veränderungen eine Klasse überspringen. Das gleiche gilt für sie Repetition.

Wir nehmen uns Zeit zur Musse

Aus innerer Ruhe wächst Kraft. Darum besuchen die Kinder das Malatelier. Verschiedene Anlässe im Laufe des Jahres lassen uns gemeinsam innehalten,

wie zum Beispiel Empfang von Erstklässlern, Schulfest, Sporttag, Räbeliechtliumzug, Schulsilvester, Schulreisen, Projektwoche und Schulschlussfeier. Jedes Jahr wird für die Kinder ab dem dritten Schuljahr ein Wintersportlager angeboten. In der Mittelstufe führen wir mindestens ein Klassenlager durch.

Mit unterschiedlichen Lernformen sprechen wir die Kinder auf vielfältige Weise an und wecken Neugier.

Wochenplan-, Werkstatt- oder Projektarbeiten und geführter Unterricht wechseln sich sinnvoll ab. Mit Gruppenarbeit, altersdurchmischten Gruppen und Lernpartnerschaften vertiefen wir den vertrauten Umgang miteinander und fördern die soziale Kompetenz. Wir vermitteln nicht nur Inhalte, sondern auch Arbeitstechniken und Lernstrategien. Wir sprechen möglichst alle Sinne an (Kopf, Herz und Hand).

Wir leiten die Kinder zur Selbstständigkeit und Selbstverantwortung an. Sie erfahren, dass sie aus Fehlern lernen können.

Die Kinder lernen sich selbst einzuschätzen und ihre Stärken und Schwächen zu akzeptieren. Nicht erfüllte Lernzielkontrollen werden besprochen und können teilweise wiederholt werden. Wir üben aufbauende Kritik. Die Kinder geben sich auch gegenseitig Rückmeldungen.

Wir ermutigen die Kinder, Entscheide zu fällen und die Verantwortung dafür zu übernehmen.

Bei Projekten wählen die Kinder einen Teilbereich aus einem Thema aus, an welchem sie möglichst selbstständig arbeiten. Die Lehrpersonen unterstützen die Kinder.

Wir sind um ein Klima von Vertrauen und Wohlbefinden besorgt, in dem sich alle Beteiligten unserer Schulgemeinschaft akzeptiert fühlen.

Unsere Schule ist - im Rahmen des Möglichen - für alle Kinder offen.

Als integrative Schule schaffen wir Voraussetzungen für alle Kinder. In Zusammenarbeit mit dem Schulischen Heilpädagogen / der Schulischen Heilpädagogin und der Logopädin unterstützen wir die Kinder mit besonderen Bedürfnissen.



Wir thematisieren auftretende Konflikte und legen Wert auf faire Austragung

Konflikte werden ernst genommen, mit den Betroffenen besprochen und nach fairen Lösungen gesucht. Wird keine Lösung in diesem Rahmen gefunden, werden Eltern, Schulleitung, Schulpflege oder Fachkräfte begezogen.

Wir fördern unsere Zusammengehörigkeit

Mit altersdurchmischten Klassen, den wöchentlichen Schulhausrunden, Projekten und weiteren gemeinsamen Anlässen fördern wir Zusammengehörigkeit und . Auf respektvollen Umgang wird sowohl im Handeln, als auch in sprachlicher Hinsicht Wert gelegt.

Unsere Schule unterstützt die Persönlichkeitsentwicklung jedes Einzelnen, sowohl emotional als auch intellektuell.



Wir arbeiten für eine Schule, die jedes einzelne Kind in seinem eigenen Wesen begleitet und stärkt.

Wir akzeptieren die Kinder mit ihren Stärken und Schwächen. Wir setzen ihnen klare Grenzen.

Wir tragen Mitverantwortung für Erhalt und Pflege unserer Umwelt und unserer nächsten Umgebung.

Wir wecken Freude an der Natur.

Wir legen Wert auf konkrete Erlebnisse in der Natur, die alle Sinne ansprechen z.B. durch Exkursionen und Ausflüge mit der Klasse oder während altersdurchmischten Projektwochen. Im Kindergarten finden regelmässig Waldmorgen statt.

Wir pflegen sorgsamen Umgang mit Mobiliar und Material.

Wir tragen Sorge zu unserer Schulanlage und deren Mobiliar.

Anhang 33: Auszug aus dem Entwurf des neuen Schulprogramms der Schule E 2011-2014

Thema Lebenswelt Schule	Ist-Zustand	Zielsetzung	Planung / Massnahmen	Überprüfung	Ressourcen	Zeitraum
	Das haben / machen wir bereits	Das wollen wir erreichen	So gehen wir es an	Daran erkennen wir, dass das Ziel erreicht wurde.	Diese Mittel benötigen wir	Dann führen wir es durch
Schülerpartizipation evaluieren und weiterentwickeln	Klassenrat in der Mittelstufe, Schülerrat u. Schulhausrunde vorhanden	SchülerInnen nehmen ihre Bedürfnisse wahr. Die verschiedenen Anliegen werden gemäss Altersstufen vernetzt.	Themenauswahl, Planung und Moderation des Klassenrats wird in der Verantwortung der SchülerInnen sein. Regelmässiger Auftritt des Schülerrats an der Schulhausrunde. Thema Mitverantwortung wird in den PFADE- Stunden besprochen. Weiterbildung der LP ...	Mittelstufenschüler- Innen führen Klassenrat selbständig. mind. 4 Auftritte des Schülerrats pro Schuljahr Klassendelegierte geben Rückmeldungen aus den Sitzungen in den PFADE- Stunden neue Ziele ergeben sich aus der	Coaching PFADE- Stunden ... Unterstützungsleis- tungskredit	Schuljahr 11/12

Respekt und Toleranz fördern	PFADE eingeführt regelmässige Schulhausrunden Aktive Arbeitsgruppe Respekt Schulhausregeln / Sanktionen	Selbstwertgefühl und Selbstwahrnehmung stärken	KdW, regelmässige PFADE- Stunden	Es finden in allen Klassen regelmässige PFADE-Stunden statt. Schulhausregeln sind aktualisiert. Friedensbänkli wird benutzt.		Schuljahre 11-14
	Schulhausrunden	Stärkung des Gemeinschaftsge- fühls	gemeinsames Treffen	mindestens 8 kleine und 6 grosse Schulhausrunden pro Schuljahr		
	Schulsozialarbeit	niederschwellige Anlaufstelle	weiter	siehe Schulführung Entwicklung u. Zusammenarbeit		
Pausenplatz	Neugestaltung, in Umsetzungsphase seit 2009: Pausenplatz bietet 10 attraktive Spielorte, hat Spielkiste.....	Entspannungs-und Interaktionsmöglich- keiten	Rutschbahn 11/12	Rutschbahn erstellt	ca. 12 000.- Fr. (Pausenplatzkredit)	Schuljahr 12/13
		attraktive Bewegungs- und Begegnungsräume	Spielkisten für drinnen und draussen	Innenspielkiste ist benutzbar Spielkisten werden verwaltet und gepflegt	Budgetposten Erneuerung und Pflege 200.- Fr. pro Schuljahr	Schuljahr 11/12
		Schlechtwetter: Aufenthaltsmöglich- keit	parallel zu Schulraumerweiter- ung Umgebungsgestalt- ung planen	Schlechtwetter: Aufenthaltsmöglich- keit ist vorhanden	Im Budgetrahmen der Schulraumerwei- terung einzuplanen	Schuljahr 2014
Raumplanung	Raumknappheit ab Schuljahr 11/12 ab Schuljahr 13/14 reicht der Schulraum nicht mehr Sanierungsbedarf Schulanlage!	LP bringen Ideen und Visionen in Steuergruppe ein		Steuergruppe hat konkrete Vorschläge zhd. der verantwortlichen Baukommission eingereicht		Schuljahr 11/12

Anhang 33: Auszug aus dem Entwurf des neuen Schulprogramms der Schule E 2011-2014

Rituale	Elf feste Rituale zB. Schulfest, Gotte/ Göttsystem, Projektwoche, Sporttag,.....	Sicherheit und Traditionen erfahren im Jahresrhythmus	Rituale pflegen und aktuell halten kritische Reflexion, gegebenenfalls Anpassung	Über das Schuljahr verteilt finden mindestens 10 Rituale und Feedbackrunden statt	Deckung im üblichen Budgetrahmen	Schuljahre 11 bis 14
----------------	--	---	--	---	----------------------------------	----------------------

Thema Lehren und Lernen	Ist-Zustand	Zielsetzung	Planung / Massnahmen	Überprüfung	Ressourcen	Zeitraum
	Das haben / machen wir bereits	Das wollen wir erreichen	So gehen wir es an	Daran erkennen wir, dass das Ziel erreicht wurde.	Diese Mittel benötigen wir	Dann führen wir es durch
Unterricht	Supervision	beibehalten				2011 -2014
	kollegiale Beratung					
	gemeinsamer Entscheid zu Lehrmittel Mathe und darauf aufbauende Arbeitspläne in allen Klassen	Überprüfung der Mathe und Sprachlehrmittel Ev. Anpassung Durchgehender Aufbau in Sprache (Kiga bis 6.Klasse)	Projekt	Entscheid für künftige Lehrmittel ist getroffen und Einführungen besucht Arbeitspläne und Kompetenzpässe wurden angepasst	Weiterbildungs- budget	2012/13 Arbeit damit ab SJ 2013/14
	individuelle Stufenlehrmittel in Sprache, MU, Religion	Fach Religion und Kultur ist eingeführt und für alle Schüler obligatorisch	Lehrpersonen besuchen Weiterbildung			2011/12 WB ab 2012/13 Fach
	Malatelier	beibehalten (Kiga bis mind. 5.Klasse)				2011 - 2014

Lernklima	Supervision Kollegiale Beratung	das Lernklima in unserer Schule ist gut	den Lehrpersonen wird Sorge getragen Achtsamkeit im Umgang mit SchülerInnen Abbau von stressfördernden Strukturen Humorprojekt	SchülerInnen und Lehrpersonen sind zufrieden Anpassungen an Stundenplänen zu Gunsten von mehr Ruhe wurden gemacht Projekt fand statt	Kosten WB	2011 - 2014 2012/13 SJ 2013/14
Lernförderung	Lernbegleitung / Therapien, Lernbüro und Aufgabenhilfe vorhanden	Liste der Teilnehmer Aufgabenhilfe an LP Austausch zwischen LP und Aufgabenhilfe mit Notizen in Aufgabenagenda	Aufgabenhilfe kommt einmal wöchentlich zum Austausch ins Lehrerzimmer	LP verfügen über aktuelle Liste Person Aufgabenhilfe ist einmal wöchentlich zum Austausch im Lehrerzimmer	Lohnkosten für Aufgabenhilfe im Budget	2011/12
Begabtenförderung	Einzelne Projektblöcke für MS Integriert in US- und Kigaunterricht	Dossier für ausserschulische Angebote als Elternberatung wird erstellt. Vermehrt offene Aufgabenstellungen in allen Lektionen	Weiterbildung LP	Dossier für ausserschulische Angebote als Elternberatung ist vorhanden. Weiterbildungskurs „wings“ wird von LP besucht besucht.	Weiterbildungskosten 800Fr.	2011 -2014 Herbst 2011
Gymivorbereitung	Angebot (2WL) durch externe Fachperson (1WL durch Schule finanziert)	Prüfungsvorberei- tung	Am MS Elternabend wird informiert und Anmeldeformulare liegen auf.	SchülerInnen sind vertraut mit Prüfungsmodus und Aufgabenstellungen.	entsprechender Budgetposten	2011 - 2014

Beurteilung der Schülerleistungen fachliche/überfachliche Kompetenzen Kompetenzpass	Gemeinsame Beurteilungen in Stufenkonventen Notentransparenz mit Beurteilungsschema	Faire und transparente Beurteilung	Schema und Feedbackblätter an SchülerInnen			SJ 2011/12
	Cockpit in 3. Klasse	Cockpit neu auch in 5. Klasse	Cockpit wird für 3. und 5. Klasse bestellt	Cockpit wurde dreimal jährlich durchgeführt.	Budget Cockpit	ab Schuljahr 11/12
	Basiskompetenzen für Stufenübertritte festgelegt	Basiskompetenzen aktualisieren Selbstbeurteilung der SchülerInnen ausbauen	Weiterbildung ... Austausch mit ...	Ziele der Stufenübertritte sind festgelegt und transparent	Weiterbildungsbudget	Nov. 2011 Januar 2012
ICT	einzelne Computer in den Zimmern ca. 12 funktionierende Laptops Internet Anschlüsse [sic] zum Teil vorhanden Ausbildungsstand Schülerinnen minimal Ausbildungsstand der Lehrpersonen minimal Vernetzung (z.B. für Schülerbeurteilung) Support durch externe Person	Internet in allen Zimmern oder wireless Ausbildung 10-Fingersystem ab 4. Klasse Lehrpersonen kennen Textverarbeitung und Lernprogramme ihrer Stufe „Lehreroffice“	Wenn Budget gesprochen, Kostenvoranschlag und Auftrag als schulergänzenden Kurs anbieten entsprechende interne Weiterbildung	Internet oder wireless ist in allen Zimmern eingerichtet Tastaturkurs für MS findet statt Lehrpersonen haben die Weiterbildung besucht und kennen die Anwendungen für Textverarbeitung und aktuelle Angebote von Lernsoftware	Budgetposten einmalig und / oder jährlich	SJ 2012/13

<p>Gesundheitsförderung</p>	<p>Pausenäpfelaktion im Herbst Bewegungs- freundliche Spielplätze / Spielkiste auf Pausenplatz Gesunder Znüni, Elterninfo Freiwillige Schulsportangebote Skilager Anlässe wie Projektstage, Sporttag Zahnpflegepro- phylaxe Ärztliche Untersuchungen</p>	<p>Wir wollen die bisherigen Angebote und Rituale erhalten und zusätzliche Bewegungsmög- lichkeiten anbieten.</p>	<p>wie bisher und zusätzlich: Mitmachen bei „Schule bewegt“</p> <p>Teilnahme der MS an der ... Teilnahme an den Bezirksschwimm- meisterschaften</p> <p>-Klassenlager der MS mit Schwerpunkt Sport</p>	<p>SchülerInnen erhalten regelmässig Bewegungsange- bote und werden sensibilisiert auf gesunde Ernährung</p>	<p>Kosten für Pausenäpfel....., Klassenlager</p>	<p>2011 - 2014</p>
------------------------------------	--	---	---	--	---	--------------------

Anhang 34: Jahresplan der Schule E

Primarschule Jahresplan 2010/2011																																			
2010															2011																				
AUGUST			SEPTEMBER			OKTOBER			NOVEMBER			DEZEMBER			JANUAR			FEBRUAR			MÄRZ			APRIL			MAI			JUNI			JULI		
1	So		Mi		Fr		Mo	Weiterbildung	Mi			1	Sa		Di		Di		Fr		So		Mo		Mi		Fr			1					
2	Mo		Do		Sa		Di	Räbelchliumzug	Do			2	So		Mi		Mi		Sa			Mo		Do	Auffahrt	Sa			2						
3	Di		Fr	Schulfest	So		Mi		Fr			3	Mo		Do		Do		So			Di		Fr		So			3						
4	Mi		Sa		Mo		Do	★	Sa			4	Di		Fr		Fr		Mo	▲		Mi		Sa		Mo	▲		4						
5	Do		So		Di		Fr		So			5	Mi		Sa		Sa		Di			Do		So		Di			5						
6	Fr		Mo		Mi		Sa		Mo			6	Do		So		So		Mi			Fr		Mo	▲	Mi			6						
7	Sa		Di		Do	Eabend KIGA	So		Di			7	Fr		Mo	▲	Mo	▲	Do			Sa		Di		Do			7						
8	So		Mi		Fr		Mo		Mi		○	8	Sa		Di		Di		Fr			So		Mi	○	Fr			8						
9	Mo		Do		Sa		Di		Do			9	So		Mi		Mi		Sa			Mo		Do		Sa			9						
10	Di		Fr		So		Mi		Fr			10	Mo		Do		Do		So			Di		Fr		So			10						
11	Mi		Sa		Mo		Do		Sa			11	Di		Fr		Fr		Mo	Sechseläuten		Mi		Sa		Mo			11						
12	Do		So		Di		Fr	Leseabend	So			12	Mi		Sa		Sa		Di			Do		Se	Pingsten	Di			12						
13	Fr		Mo	Knabenschützen	Mi		Sa		Mo			13	Do		So	Skitager	So		Mi			Fr		Mo	Pingstmontag	Mi	Schlussessen		13						
14	Sa		Di		Do		So		Di			14	Fr		Mo	Skitager	Mo	Besuchswache	Do			Sa		Di	Evaluationstag	Do			14						
15	So		Mi	WB PFADE	Fr		Mo		Mi			15	Sa		Di	Skitager	Di	Besuchswache	Fr	Andrew Bond		So		Mi		Fr	Schlusstag		15						
16	Mo		Do		Sa		Di		Do			16	So		Mi	Skitager	Mi	Besuchswache	Sa			Mo	▲	Do		Sa	▲		16						
17	Di		Fr	Schulfest	So		Mi		Fr			17	Mo	▲	Do	Skitager	Do	Besuchswache	So			Di		Fr		So			17						
18	Mi		Sa		Mo		Do		Sa			18	Di		Fr	Skitager	Fr	Besuchswache	Mo			Mi		Sa		Mo			18						
19	Do	Planungstag	So		Di		Fr		So			19	Mi	WB Schulbesuche	Sa		Sa		Di			Do		Se		Di			19						
20	Fr	↓	Mo		Mi		Sa		Mo		▲	20	Do		So		So		Mi			Fr		Mo		Mi			20						
21	Sa		Di	Eabend Matule	Do		So		Di			21	Fr		Mo		Mo		Do			Do	Gründonnerstag	Sa		Di			21						
22	So		Mi		Fr		Mo		Mo		▲	22	Sa		Di		Di		Fr			Do	Karfreitag	So		Mi			22						
23	Mo	Schulbeginn	Do		Sa		Di		Do	Schulsilvester		23	So		Mi		Mi	WB PFADE	Sa			Mo		Do		Sa			23						
24	Di		Fr		So		Mi		Fr			24	Mo		Do		Do		So	Ostern		Di	★	Fr		So			24						
25	Mi		Sa	Chilbi	Mo	▲	Do		Sa			25	Di		Fr		Fr		Mo	Ostermontag		Mi		Sa		Mo			25						
26	Do		So	Chilbi	Di		Fr		So	Weihnachten		26	Mi		Sa		Sa		Di			Do		So		Di			26						
27	Fr		Mo	▲	Mi		Sa		Mo	Stephanstag		27	Do		So		So	Sommerzeit	Mi			Fr		Mo		Mi			27						
28	Sa		Di		Do	Eabend Matule	So		Di			28	Fr		Mo		Mo		Do			Sa		Di		Do			28						
29	So		Mi		Fr		Mo		Mi			29	So				Di		Fr			So		Mi		Fr			29						
30	Mo	▲	Do		Sa		Di		Do			30	So				Mi		Sa			Mo		Do		Sa			30						
31	Di				So	Winterzeit		Fr		Fr		31	Mo				Do					Di	Sporttag		So				31						

LEGENDE

	SCHULFERIEN		KAPITEL
	SCHULPLEGESITZUNG (Montag, 19.30 Uhr)		VERANSTALTUNG MIT BETEILIGUNG DER SCHULPFLIGE
	GEMEINDEVERSAMMLUNG (Mittwoch, 20.00 Uhr)		

Anhang 35: Berichte der Arbeitsgruppen der Schule E

Rückmeldung Arbeitsgruppe: Schulentwicklung

Leitung: [SL]

Schuljahr: 2010/2011

Anzahl Sitzungen: 5

Mitglieder: [NN], [NN]

Das haben wir gemacht, erreicht, erledigt:

Planung des Evaluations- und Entwicklungstag [sic] 14. Juni 11, Erarbeitung der Selbstbeurteilung- und Schulprogrammgrundlagen

Wo gab es Probleme/Schwierigkeiten?

Bis jetzt gab es kein Schulprogramm, nur Leitsätze. Es war ein grosser Aufwand, uns mit diesem Thema auseinanderzusetzen und für unsere Schule angepasste Grundsätze zu formulieren.

Ist ein Weiterbestehen der AG im neuen Schuljahr sinnvoll? JA

Wenn ja, wer wird im neuen Schuljahr mitarbeiten? bisher neu

[NN] ja

[NN] ja

[NN] ja

Welches sind die nächsten Ziele/Schritte der AG?

- Fertigstellen des Schulprogramms
- Erarbeiten des Portfolios zuhanden der Fachstelle für Schulbeurteilung

Rückmeldung Arbeitsgruppe: Öffentlichkeitsarbeit

Leitung: [SL]

Schuljahr: 11/12

Anzahl Sitzungen: 2

Mitglieder: [NN], [NN]

Das haben wir gemacht, erreicht, erledigt:

Homepage überarbeitet und angepasst

Wo gab es Probleme/Schwierigkeiten?

Dass die direkte Verwaltung nicht in der Verantwortung der Schule liegt.

Ist ein Weiterbestehen der AG im neuen Schuljahr sinnvoll?

JA ☒ Nein ☐

Wenn ja, wer wird im neuen Schuljahr mitarbeiten?	bisher	neu
[SL]	×	
[NN]	×	
[NN]	×	

Welches sind die nächsten Ziele/Schritte der AG?

Homepage neu gestalten, Infos über Schule im Aktuell und ... Anzeiger

Anhang 36: Protokoll des Evaluations- und Entwicklungstags der Schule E

14. Juni 2011 8.00 bis 17.00

1. Begrüssung/Aktuelles

- [NN] und [NN] arbeiten nach den Sommerferien bei uns

2. Rückmeldungen: Arbeitsgruppen, Hausämter, Aufgabenhilfe, Tagesbetreuung, ... – alle ausgefüllten Rückmeldungsformulare sind im EVE-Ordner

3. Rückblick:

Schulleitung: [NN]

- Mit Freude gestartet, wenig Zeit für Schulentwicklung,
- Schwierigkeiten: Stellenwechsel, Zusammenarbeit mit HPS, Lehrerinnensuche

Schulpflege: [NN], Legislaturziele erarbeitet

- Zukunft, Raumplanung ... bei steigenden Schülerzahlen ...
- Gute Zusammenarbeit mit Schulleitung

4. Selbstbeurteilung (Leitung [NN])

- diskutiert und abgenommen: im Anhang

5. Jahresplanung bis Dezember 2012

- fixe Daten

6. Diskussion Schulprogramm (Leitung [NN])

- die Fertigstellung wird verschoben, Weiterentwicklung am Planungstag 18.8.11

7. Jahresplanung fertig stellen [sic]

- wir entscheiden uns für ein Jahresthema: ...
- Ideensammlung: ..., Zeitung, Foxtrail, im Hinblick auf Dorffest
- Start, Bekanntgabe ...
- Arbeitsgruppe gründen, welche sich mit dem Thema befasst

8. Arbeitsgruppen neu überdenken,

Rituale: [NN], [NN], [NN], [NN] ([NN]), [NN]

Ziele: Elternrat in die Rituale Schulfest und Räbeliechtli einbinden

Portfolio (Schulentwicklung): [NN], [NN], [NN]

Ziele: Schulprogramm fertig stellen [sic], Evaluation durch Fachstelle
Schulaufsicht planen

Respekt: [NN], [NN], [NN], [NN]

Ziele: Schulhausregeln überarbeiten, Themen aktiv aufnehmen,
wahrnehmen von Stimmungsaktivitäten

Öffentlichkeitsarbeit: [NN], [NN], [NN]

Ziele: Homepageverwaltung soll durch Personen aus der Schule erfolgen, Öffentlichkeitsinformation verstärken

Steuergruppe: Schulraumentwicklungsgruppe, [NN], [NN], [NN], [NN], [NN]

Ziele: Raumbedarf der Schule ... für die nächsten Jahre unter Berücksichtigung pädagogischer Bedürfnisse überprüfen und Lösungen suchen

Jahresthema: [NN], [NN], [NN], [NN] ([NN])

Ziele: Namensuche für Grobthema „...“, Starttag, Projekttag 10-13. April 2012 planen, Verbindung zu OK „Schule einst und heute“

Pausenplatz: [NN], [NN], [NN]

Ziel: Rutschbahn soll im Schuljahr 11/12 aufgestellt werden

Termine

- Sporttag: Dienstag, 22. oder Donnerstag, 24. Mai 2011
- Erzählnacht oder Zukunftstag? Erzählnacht ... 11. November 2011
- Mittwoch, 14. September 2011 Informationsveranstaltung zur Integration in der Schule

Diverses:

- Hausamt Turnen wechselt von [NN] zu [NN]

Weiterbildung:

18. und 19. August 2011, Planungstag- und Teamtag in ... und am Freitag in der Surselva

Mittwochnachmittag, 2. November 2011 Kompetenzpass mit [NN]

Hospitationstag: Mittwochmorgen 18. Januar 2012

Weiterbildung: Schülerpartizipation

[NN] stellt am 5. Juli die Weiterbildung „Deutsch-Rechtschreibekonzept“ in der Teamrunde vor, damit wir uns eine Meinung bilden können für eine allfällige Weiterbildung.

[NN]

Anhang 37: Bericht der [vorherigen] Schulleitung der Schule E

1. Überblick über das Schuljahr 2009/2010

Abwesenheit

[NN] in unbezahltem Urlaub

[NN] in der IWB

MAB

Das MAB Team (Beurteilungsverantwortlicher [NN], [NN], [NN]) hat im Schuljahr 2009/2010 eine Lehrperson beurteilt:

[NN]

Weiterbildung

[NN] schloss die Ausbildung als ... ab. ...

Schulleitung

[NN] übernimmt ab neuem Schuljahr die Schulleitung.

Schulpflege

Die Neuwahlen haben stattgefunden. Als neuer Schulpräsident ist [NN] gewählt worden, der damit automatisch auch Gemeinderat wird. Die neuen Schulpflegemitglieder sind [NN], [NN] und [NN].

Kinder

...

Team

...

2. Besondere Probleme

Der unvorhergesehene Ausfall von [NN] ist schon im Abschnitt „Team“ ausführlich beschrieben.

Wie jedes Jahr steht die Turnhalle während sechs Wochen im Winter wegen dem Chränzli nur beschränkt oder gar nicht zur Verfügung.

Am Schulsilvester verschmieren zwei Schüler Hauswände in Zum Glück können sie ermittelt werden und die betreffenden Versicherungen übernehmen den Schaden.

...

VZE: Wegen der kleinen Schülerzahl auf der Mittelstufe im nächsten Schuljahr kann nur noch eine Klasse geführt werden. Für die Klassenführung stehen rund 150 Stellenprozente zur Verfügung.

...

Leider werden im nächsten Schuljahr aus stundenplantechnischen Gründen die gemeinsamen Projektnachmittage auch weiterhin nicht möglich sein.

3. Wichtige schulische Ereignisse

Wegen der Gefahr einer Pandemie (Schweinegrippe) konnte das traditionelle Schulfest nicht durchgeführt werden.

Die anderen Rituale fanden wie gewohnt statt:

Empfang der neuen Erstklässler am ersten Schultag, Tochtertag auf der Mittelstufe, Räbelichtliumzug für die Unterstufe, Erzählnacht für die Mittelstufe, Schulsilvester, Schlittschuhlaufen im Januar, Wintersportlager, Besuchswoche, Projektwoche, Sporttag, Schulreisen, Verabschiedung der Sechstklässler, Schulschlussstag, verschiedene Gotte/Götti-Anlässe

Die Projektwoche führten wir nach Ostern zum Thema „...“ durch. Die Kinder konnten zwei der Angebote wählen und erlebten so je 1 ½ Tage in verschiedenen Gruppen. Die Angebote wurden teilweise altersdurchmischt angeboten, oder in Kurse für Grössere und Kleinere unterteilt. Als Abschluss der Woche wurden die Eltern am Freitagnachmittag zu einer Präsentation in die Schule eingeladen.

Der Kindergarten führte in dieser Zeit ein eigenes Projekt durch. Die Kindergärtnerinnen studierten mit den Kindern das Musical „...“ ein und führten es mit grossem Erfolg einmal vor den Schulkindern und einmal vor den Eltern auf. Das Musical wurde professionell gefilmt und die Kinder konnten eine CD davon kaufen.

4. Zusammenarbeit im Team

Die Zusammenarbeit unter den Lehrkräften hat sich weiter etabliert und ist ein Kernstück unserer Schule.

Besonders gezeigt hat sich das in unserer Krisenzeit, Wo es nur ging sind die Kolleginnen eingesprungen und haben die Klasse spontan übernommen. Dadurch war es möglich, dass die Kinder keinen Schulausfall hatten.

Wir erstellten gemeinsam einen Wegweiser, passend zu unserem Jahresthema „...“.

Wie bereits letztes Jahr führten wir den Einsatz der „Peaceforce“ weiter. Je zwei Mittelstufenkinder müssen an zwei Vormittagen in der grossen Pause verschiedene Punkte beobachten:

- Gibt es Streit?
- Werden andere aufgemuntert?
- Werden Schimpfwörter gebraucht?
- Wird der Abfall richtig entsorgt?

Mit den erreichten Punkten verdienten sich die Schulkinder im Januar einen Filmnachmittag mit Popcorn und im Juni eine hausaufgabenfreie Woche. Die Atmosphäre in den Pausen ist sehr entspannt und die Kinder streiten wenig.

Absprachen mit den IF-Lehrerinnen, der Schulischen Heilpädagogin und der Logopädin sind selbstverständlich.

Jede Woche findet eine Teamsitzung statt, die auch ab und zu durch eine pädagogische Sitzung, gemeinsame Weiterbildung oder Supervision ersetzt wird.

Dieses Jahr habe ich in allen Klassen das erste Schulische Standortgespräch durchgeführt und moderiert. Das im Sinne von „alle haben den gleichen Start und die gleichen Informationen“.

Zweimal jährlich erfolgen gegenseitige Schulbesuche im Tandem und anschliessend Rückmeldung.

5. Zusammenarbeit mit der Schulpflege

Wie schon letztes Jahr war auch dieses Jahr die Zusammenarbeit unterstützend, freundlich und sehr wertschätzend. Die Schulpflege unterstütze uns in unserer schwierigen Situation und vor allem der Schulpräsident [NN] setzte sich für eine schnelle und faire Lösung ein.

In den monatlichen Sitzungen werden die anfallenden Probleme und Anliegen besprochen und versucht, diese zu Gunsten der einzelnen Kinder oder der gesamten Schule zu lösen. Dieses Jahr gab es einige Knackpunkte zu lösen.

Wie bereits im Schuljahr 08/09 war die Schulpflege auch dieses Jahr mit zahlreichen Vernehmlassungen gefordert. Die aufwändigste davon war die Vernehmlassung zum Sozialpädagogischen Konzept.

Auch dieses Jahr fand ein gemeinsames „Schulreisli“ statt. Wir besuchten das Verkehrshaus Luzern, wo wir mit einer Führung die Technik des „Imax“ besichtigen konnten. Nach einem gemeinsamen Mittagessen fuhren die meisten nach Hause.

Die letzte Sitzung vor Weihnachten findet in geselligem Rahmen statt, an dem möglichst alle Lehrerinnen und weitere Mitarbeiter teilnehmen. In diesem Jahr wurden die Schulpflege-Angelegenheiten in einer Vorsitzung behandelt, was sich als günstig erwies.

...

6. Elternarbeit

Das zweite Jahr Elternrat ist gut angelaufen. Der Elternrat hat sich viermal getroffen. Im Juni fand die von ihm organisierte Sicherheitsschulung „...“ statt. Dazu waren auch die Eltern eingeladen und sie kamen auch erfreulich zahlreich.

Der Elternrat wird auch beim Schulfest anfangs September aktiv dabei sein und mitarbeiten.

7. Veranstaltungen der Öffentlichkeitsarbeit und Elternbildung

Zwischen Sommer- und Herbstferien fanden in jeder Abteilung die Elternabende statt mit Wahl der Delegierten in den neuen Elternrat.

Im März 10 war die Besuchswoche in der Primarschule. Der Kindergarten führte eigene Elterntage durch.

Im Mai wurden die Eltern der neuen Kindergartenkinder brieflich über den Kindergarteneintritt informiert und im Juni fand der Elternabend für die Eltern der neuen Erstklasskinder statt. An diesem Abend wurde unter anderem auch über die Integration der beiden integrierten Sonderschüler informiert und über den besonderen Stundenplan der Erstklässler.

Konzeptarbeit:

- Ausarbeitung von Leitgedanken zum Sonderpädagogischen Konzept der Schule ...
- Vereinheitlichung der Konsequenzen bei fehlerhaftem Verhalten: „Fehler-Helfer“ Blatt [sic] in verschiedenen Farben und Wichtigkeiten

8. Veranstaltungen zur Weiterbildung der Behördemitglieder und der Lehrpersonen

- Weiterbildungen zur „...“ von [NN], am 8.9. und 8.12. 2009
- 4 x Teamsupervision mit [NN] zum Thema „Grenzen“, verteilt über das Schuljahr
- Weiterbildung „PFADE“ an 1 ½ Tagen (Programm zur Förderung alternativer Denkstrategien), ein Programm des Instituts für Erziehungswissenschaft der Uni Zürich unter der Leitung von [NN], ...

- Kiga: 1 Nachmittag [NN] im Rahmen der PFADE Weiterbildung
- Mittelstufe: 1 Nachmittag bei [NN] im Rahmen der PFADE Weiterbildung
- Coachingbesuche zu PFADE von [NN]
- Weiterbildung „Lehrpersonen sind Führungspersonen“ und „Burnout oder Stress?“ von [NN] ...
- Evaluationstag am 4. Juni 10 mit der Evaluation des laufenden Jahres und der Arbeit der verschiedenen Arbeitsgruppen, Bericht der Schulsozialarbeit und der Tagesbetreuung, Planung des neuen Schuljahres
- obligatorisches Modul 46 „Integrativer Unterricht“: Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen am ... durch [NN]

9. Zusammenarbeit mit anderen Schulgemeinden und Institutionen

- Einladung zur Information über „Kooperativer Unterricht“ und anschliessendem Apéro durch die Oberstufe ...
- Schulung eines Schülers von ...
- Schwimmunterricht in der Schwimmhalle ..., erteilt durch [NN]
- Besuch von Lehrpersonen der Schule ... am 1.10.2009
- Besuch von Lehrpersonen der Schule ...

10. Schulbauten und grössere Renovationen

- Rollstuhllift im Turnhallentrakt montiert
- Bautag der AG Pausenplatz: Bau eines grossen Sandhaufens neben der Turnhalle
- Projektwoche: Umwandlung des „Rheumaeckens“ in einen Erlebnispfad mit Hindernissen
- Erneuerung des Kindergartenspielplatzes: neue Bänkli, neue Spielgeräte

11. Schulleitung

Dieses Jahr war geprägt durch den fulminanten Start am Anfang des Schuljahres. ...

Ich habe diese Zeit aber nicht nur als belastend und schwierig erlebt, sondern wurde ganz besonders getragen durch die enge Zusammenarbeit und die Unterstützung durch das Team und der Schulpflege. Erst in schwierigen Zeiten wird einem bewusst, was ein tragfähiges Team alles bewirken kann.

Wichtig war mir, die Qualität der Schule ... hoch zu halten und dafür einzustehen. ...

Wir sind wieder ein reines Frauenteam. Die Stimmung ist sehr gut, ab und zu gibt es auch Misstöne: zum Glück! Immer noch essen die meisten von uns am Mittag in der Schule, was sicher auch zum guten Geist beiträgt. Sogar die ehemalige Vikarin von [NN] ist einige Male über den Mittag zu uns nach ... gekommen, weil sie die gute Stimmung vermisst hat.

Wir nehmen weiterhin Rücksicht aufeinander und unterstützen uns in schwierigen Situationen, sowohl beruflichen als auch privaten.

Das Engagement für die Schule ... ist nach wie vor sehr hoch, die Leistungsbereitschaft enorm. Eine Aufgabe, die ich mir gestellt habe, war, die Arbeit in erträglichem Rahmen zu halten und darauf zu achten, dass die Lehrerinnen gesund bleiben. Ich glaube, dass mir das gut gelungen ist. Wir haben selten kranke Lehrpersonen in unserem Team. ...

Bei der Personalsuche waren wir dieses Jahr in der Lage schon früh im Jahr suchen zu können. Ich bin überzeugt, dass wir diesmal gute Leute ausgewählt und eingestellt haben.

Der Übertritt der Integrierten [sic] Sonderschüler in die Primarschule hat viele Überlegungen und einige Besprechungen erfordert. Am Heikelsten [sic] waren die Klasseneinteilung und die Zuteilung der Pensen an die Schulischen Heilpädagoginnen. ...

..., 12. Juli 2010

[NN]

Barbara Kohlstock, geboren am 6.5.1969 in Uster/ZH, unterrichtete nach Abschluss der Primar- und Englischlehrerausbildung mehrere Jahre in der Stadt Zürich und studierte anschliessend berufsbegleitend Wirtschaftswissenschaften an der Universität Zürich mit den Schwerpunkten Betriebswirtschaft und Arbeits- und Organisationspsychologie. Parallel dazu lehrte sie Wirtschaft und Recht an der Berufsmittelschule und arbeitete in der Personalentwicklung eines grossen Rückversicherers. Anschliessend erfolgte der Wechsel an die Pädagogische Hochschule Zürich, wo sie im Bereich der Schulleitungsausbildung zunächst als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig war und später als Dozentin u.a. den CAS-Lehrgang Bildung und Betriebswirtschaft leitete. Mit der Übernahme einer Bereichsfunktion wurde ihr die Verantwortung für das Kurswesen sowie für die Intensivweiterbildung von Lehrpersonen im Kanton Zürich übertragen. Wiederum berufsbegleitend erfolgte das Doktorandenstudium am Institut für Betriebswirtschaftslehre an der Universität Zürich bei Prof. Dr. Dr. h.c. Margit Osterloh. Seit 2010 ist Barbara Kohlstock an der Pädagogischen Hochschule Zürich als Leiterin des Bereichs Management und Leadership für die Aus- und Weiterbildung von Führungspersonen im Bildungsbereich zuständig.